

Jakob Ditlev Bøje, Katrin Hjort,
Lene Larsen og Peter Henrik Raae

Gymnasiereform 2005

Professionalisering af ledelse, lærere og elever?

Resultater fra et forskningsprojekt
finansieret af
Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation
2005-2008

Gymnasiepædagogik
Nr. 66. 2007

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 66

November, 2007

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-072-7

Indhold

Forord	5
---------------------	----------

Peter Henrik Raae:

I. Effektivisering og demokrati – om reformens design og rummet for demokratisk praksis	13
---	----

Lene Larsen:

II. De kreative valg og de kalkulerende elever – om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne	39
---	----

Jakob Ditlev Bøje:

III. Mellem kreativitet og instrumentalisering – om professionalisering og handlestrategier i undervisningen	69
--	----

Katrin Hjort:

IV. Evaluering og videnskabelse – om nye styreformer og professionalisering af lærerne	95
---	----

§ 2. Uddannelsen til studentereksamen er en 3-årig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse. Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standard.

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

*Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og **evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opøge viden er centrale.***

*Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. **Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.***

*Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal **forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.** Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.*

Gymnasieloven 2005 Kapitel 1 (vores fremhævelser)

Forord

Denne antologi præsenterer nogle af de første forskningsartikler fra forskningsprojektet »Gymnasiereform 2005 – professionalisering af ledelse, lærere og elever?«.

Forskningsprojektet er et 3-årigt forskningsprojekt, der er finansieret af det daværende Statens Humanistiske Forskningsråd, nu Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK). Forskningsprojektet er et tvær-universitært samarbejde mellem Syddansk Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet(s-skole, Århus Universitet) og Roskilde Universitetscenter. Forskerne i projektet er forskningsleder, lektor mag.art. Katrin Hjort, Institut for Pædagogisk Sociologi, DPU og desuden gæsteprofessor på Kristiansstad Universitet, Sverige, lektor ph.d. Peter Henrik Raae, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, SDU, lektor ph.d. Lene Larsen, Institut for Psykologi og Uddannelsesstudier, RUC og ph.d.-studerende cand.mag. Jakob Ditlev Bøje, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU.

I forskningsprojektet har vi haft den enestående mulighed at få lov at følge starten på den nye gymnasiereform, og vi vil som indledning gerne takke de skoler, rektorer, lærere og elever, der trods den travlhed, der er forbundet med reformen, har hjulpet os med interviews, spørgeskemaer og observationsmuligheder – og som vi håber vil hjælpe os lidt endnu, så vi kan gøre projektet færdigt. Fordi vi er så heldige at være finansierede af grundforskningsmidler, er vores projekt ikke et evalueringsprojekt eller et stykke implementeringsforskning. Vores ærinde er ikke at afgøre, hvorvidt reformen er god eller dårlig, eller hvorvidt skolerne, lærerne eller lederne gør det godt eller dårligt, når de udvikler deres praksis på

de nye betingelser. Endsige at forskrive, hvad der *bør* gøres. Men vi har gennem det forskningsdesign, vi har valgt, mulighed for at beskrive og analysere den meget komplekse baggrund for reformen og de yderligere komplekse og komplicerede realiteter, der udvikler sig i forbindelse med iværksættelsen af den.¹ Vores forhåbning er at kunne bidrage til at kvalificere diskussioner og beslutningsprocesser omkring reformarbejdet – og dermed forhåbentligt også støtte kvalificeret håndtering af de mange dilemmaer, som reformen rejser.

En hyperkompleks og hyperkomprimeret reform

Den danske gymnasireform 2005 er en kompliceret affære, der peger i mange retninger, og som kan fortolkes og forvaltes på mange forskellige måder. Ikke mindst, hvis vi se på det samlede kompleks af ny gymnasielov, gymnasiernes overgang til selveje, nye former for statslig kvalitetsstyring og ny karakterskala. Som et eksempel på dansk uddannelsespolitik er reformen speciel, fordi den repræsenterer et så bredt politisk kompromis. Alle danske partier, minus Enhedslisten, stod bag gymnasieloven, da den blev vedtaget. Det brede kompromis gør imidlertid reformen særlig kompleks, fordi der har været så mange hensyn, der har skullet tilgodeses.

Vi har i andre sammenhænge beskrevet gymnasireformen som konstrueret på baggrund af fire forskellige diskurser, fire forskellige måder at forstå eller argumentere på. Som udgangspunkt var reformen konstrueret som en alliance mellem, hvad vi har betegnet som *projektdiskursen* og *kompetencediskursen*. Projektdiskursen, der bl.a. er blevet båret af engagerede gymnasielærere, argumenterede for tværfagligt samarbejde, selvstændighed og samarbejde mellem elever og lærere, mens kompetencediskursen, der bl.a. blev støttet af Dansk Industri, argumenterede for, at netop disse arbejdsformer understøtter den kompetenceudvikling, der er nødvendig for at skabe konkurrencedygtighed på et globaliseret marked. Men den samlede reform bærer også tydeligt præg af en *kanondiskurs*, af forsøg på at re-definere traditionelle faglige og dannelsesmæssige værdier i gymnasieskolen, og af en *resultatdiskurs*, hvor der lægges vægt på

ledelse og tydelige præstationer i form af gennemførelsesprocenter, karakterkvotienter og overgangsfrekvenser til videregående uddannelser. (Bøje 2004, Bøje & Delica 2005, Bøje et al. 2005, 2006 a)

Sammenlignet med andre nyere danske uddannelsesreformer – og sammenlignet med reformerne eller moderniseringsprocesserne i den danske offentlige sektor som helhed – er den danske gymnasiereform ikke kun hyperkompleks. Den foregår også hyperkomprimeret. Hvor erhvervsuddannelserne f.eks. over en længere periode har haft mulighed for at justere til taxameterstyring og individualiserede valgstrukturer, skal disse omstillinger i gymnasieskolen foregå »over night«. Reformen er derfor meget krævende at håndtere for gymnasiets lærere og kan give anledning til mange konflikter. Den decentrale implementering betyder, at det foreløbige udfald af reformprocesserne varierer meget fra gymnasieskole til gymnasieskole, og tyder på nye former for differentiering mellem skoler, ledelser og lærere – og muligvis også mellem eleverne.² Set i en international sammenhæng er reformen imidlertid ikke så speciel. Reformens krav om præcist definerede kompetencemål og den nye karakterskala ligger f.eks. i forlængelse af den europæiske Bologna-proces, og konkurrence mellem skoler og de nye resultatkontrakter svarer til den form for uddannelsesstyring, der i dag anbefales internationalt bl.a. af OECD.³

Demokrati, kreativitet og professionalisering

Fordi vi i vores gymnasieforskningsprojekt har haft så frit et mandat, har vi i vores arbejde haft mulighed for at forfølge nogle af de problemstillinger, der har vist sig at blive aktuelle i forbindelse med reformprocessen. I de fire artikler i denne antologi har vi valg at sætte fokus på begreberne *demokrati*, *kreativitet* og *professionalisering*. Her tager vi udgangspunkt i reformens formålsparagraf, som den er citeret ovenfor.

Med gymnasiereform 2005 rykker begrebet *demokrati* ind i gymnasiets formål. Demokratiformuleringerne har traditionelt været meget centrale i folkeskolens formålsparagraf og genstand for in-

tense politiske debatter. (Hjort 2006). Men nu optræder demokrati også i gymnasiets formålsparagraf i »den udvidede version«, hvor der lægges vægt på såvel medbestemmelse som medvirken og medansvar, og hvor gymnasiet forpligtes ikke kun på at lære eleverne om demokrati, men også på at gøre det *gennem* demokrati, dvs. via demokrati i dagligdagen. (»Doing Democracy«).

I forlængelse heraf stiller *Peter Henrik Raae* i den første af artiklerne, »*Effektivisering og Demokrati – om reformens design og rummet for demokratisk praksis*« spørgsmålet om, i hvilken forstand reformens samlede design understøtter mulighederne for at praktisere demokrati i undervisningen. Artiklen tager afsæt i en række af de centrale styringsdokumenter omkring reformen, herunder bemærkningerne til lovene for de fire gymnasiale uddannelser stx, hhx, htx og hf, og beskriver de nye bestræbelser på intern og ekstern målretning af uddannelserne. Artiklen analyserer forholdet mellem på den ene side de vidensøkonomiske, omkostningsorienterede og bureaukratiske effektivitetsrationaler, der præger reformens design, og på den anden side de klassisk velfærdsstatslige eller mere markedsorienterede demokratiforståelser, der kommer til udtryk i reformteksterne. Peter Henrik Raae konkluderer, at forsøgene på at skabe stram styring eller »tætte koblinger« i gymnasiets organisation *ikke* understøtter den deltagerdemokratiske intention, der er formuleret i formålsparagraffen, men at debatten om demokrati ikke desto mindre har fået en ny aktualitet i gymnasiet i disse år. Hvad observationerne i forbindelse med vores forskningsprojekt tydeligt har vist.

Lene Larsen fortsætter diskussionen om demokrati i sin artikel om »*De kreative valg og de kalkulerende elever – om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne*«. De unges valg af uddannelse er i dag at betragte ikke kun som en demokratisk ret, men også som en demokratisk pligt, og presset på de unge for at træffe valg – og dermed også sorteringen af de unge – er rykket ned i uddannelsessystemet og ind i uddannelserne. Med udgangspunkt i forskningsprojektets fokusgruppeinterview med den første reformårgang viser Lene Larsen, hvordan deltagerdemokratiske forståelser i dag konkurrerer med markedsdemokratiske forventninger om retten til

at træffe et »informeret valg«. Men hun viser også, hvordan de unge i gymnasiet anlægger forskellige strategier, når de skal træffe valg, og hvordan de på forskellig måde tillægger valgene og gymnasiet mening og betydning. For nogle gælder det om at minimere antallet af valg og opstille så logisk og præcis en uddannelsesplan som muligt. Af andre ses valgene og gymnasieuddannelsen som helhed som et rum for kreativ afprøvning og strategisk planlægning af fremtidige udfoldelsesmuligheder.

Begrebet *kreativitet* har på linje med demokratibegrebet fået en plads i gymnasiets formålsparagraf i dag. Gymnasieuddannelsen skal »udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans«. Som Lene Larsens analyser viser, forstår eleverne imidlertid kreativitetsbegrebet på forskellige måder. For nogle er kreativitet et spørgsmål om at skabe en kultur, hvor det er muligt at eksperimentere og udtrykke sig på forskellig vis, kunstnerisk og / eller videnskabeligt. For andre forbindes begrebet kreativitet – ligesom begrebet demokrati – ikke nødvendigvis med noget positivt, men med en uønsket lav styring eller løs rammesætning af undervisningen.

Denne tråd tager Jakob Ditlev Bøje op i sin artikel »*Mellem kreativitet og instrumentalisering – om professionalisering og handlestrategier i undervisningen*«. Artiklen bygger på båndoptagelser af planlægningsmøder i lærerteams, på fokusgruppeinterviews med lærerne og på observationer af undervisning ved reformprocessens start. Jakob Ditlev Bøjes analyser viser, hvordan lærerne og de forskellige lærerteams anlægger forskellige strategier, når de skal håndtere de mange nye udfordringer eller dilemmaer, som reformen rummer. Grundlæggende konkurrerer ambitioner om at udnytte samspillet mellem fag og samarbejdet mellem lærere til nye kreative former for uddannelsesplanlægning med forsøg på »at få det hele til at gå op«, dvs. med tekniske eller logistiske bestræbelser på at tilrettelægge skolehverdagene så effektivt eller tidsbesparende som muligt. Jakob Ditlev Bøje beskriver, hvordan lærersamarbejdet på den baggrund kan blive præget af såvel offensive »maximaliseringsstrategier« som mere defensive »minimaliseringsstrategier«, der i samspil med elever – der også forsøger at minimere den usikkerhed, der knytter sig til reformen – kan føre til en ret så instrumentel tilgang til gymnasiets

arbejde og udvikling. »En (uhellig) alliance«, som Jakob Ditlev Bøje betegner som en begyndende kontraktsliggørelse af relationen mellem lærere og elever i gymnasiet.

Spørgsmålet om kreativitet versus instrumentalisering fører over i den diskussion om den *professionalisering*, der også er en ambition knyttet til reform 2005. Her er ikke kun tale om professionalisering af ledelse og lærere, men også – som formålsparagraffen viser – om »professionalisering« af eleverne i den forstand, at de gennem gymnasieuddannelsen skal tilegne sig den viden, de studiekompetencer og den forpligtelse på egen læring, der er nødvendig, for at de fremover selv kan styre deres livslange læring. Jakob Ditlev Bøje peger i sin artikel på, hvordan en sådan form for professionalisering – ligesom udviklingen af kreativitet – foregår i et samspil mellem lærere og elever i undervisningen, og hvordan den forudsætter et handle- eller råderum, der hverken er præget af stram detailstyring eller forsvarsstrategier, men giver plads for eksperimenter og nye erfaringer.

I artiklen »*Evaluering og videnskabelse – om nye styreformer og professionalisering af lærerne*« afslutter Katrin Hjort antologiens diskussion af professionalisering ved at sætte specielt fokus mulighederne for – eller nødvendigheden af – en professionsudvikling blandt lærerne i forbindelse med gymnasireformen. I artiklen analyseres de nye former for evaluering, der installeres i gymnasiet med reformen, og de nye former for videnskabelse, der skal finde sted i forbindelse hermed. Artiklen viser ligesom Peter Henrik Raaes artikel, hvordan nye styringsformer og styringsvidenskaber udfordrer gymnasielærernes professionelle viden, handlerum og legitimitet, og peger på nødvendigheden af, at gymnasielærerne som faglig gruppe »tager handsken op« og satser på viden- og kompetenceudvikling og på nye refleksioner over, hvad der skal udgøre specielt gymnasieskolens demokratiske legitimitetsgrundlag i fremtiden.

Alt i alt

Vil vi med denne antologi vise, hvordan forsøgene på at realisere formålsparagraffens ønsker om demokrati, kreativitet og professio-

nalisering væver sig ind i hinanden i forbindelse med realiseringen af den nye gymnasiereform. På baggrund af vores forskningsprojekt vil vi gerne henlede opmærksomheden på, hvordan kreativitet forudsætter et professionelt råderum, og hvordan dette igen implicerer spørgsmålet om demokrati. Forstået ikke kun som formelt repræsentativt demokrati og deraf afledte styrings- og kontrolbestræbelser, men også som et levende deltager- eller medborgerdemokrati, der i dagligdagen baserer sig på aktiv medbestemmelse, medvirken og medansvar for såvel individ som fællesskab.

Noter

1. I vores forskningsdesign indgår læsning af de mange centrale og decentrale dokumenter, der knytter sig til reformen (se artiklerne af Peter Henrik Raae og Katrin Hjort), en spørgeskemaundersøgelse, der sammenholder besvarelser fra ca. 800 2.g'ere fra »det gamle gymnasium« (forår 2006) med et tilsvarende antal fra »det nye gymnasium« (forår 2007) med henblik på spørgsmålet om udvikling af studiekompetence, samt undervisningsobservationer, individuelle og fokusgruppeinterviews med ledelse, lærere og elever på 4 udvalgte gymnasiet forskellige steder i Danmark. Vi har bl.a. beskæftiget os med ledelsernes håndtering af de nye ledelseskraav og med teamorganiseringen blandt lærerne, men også med, hvordan eleverne forvalter de valg, der er forbundet med reformen (se Lene Larsens artikel), og med de strategier, lærere og elever kan anlægge i undervisningssituationen (se Jakob Ditlev Bøje).
2. For at kunne udtale os mere kvalificeret om dette afventer vi pt. (1.10.2007) resultatet af vores spørgeskemaundersøgelser af »gamle« og »nye« 2.g-ere.
3. Se Peter Henrik Raae og Katrin Hjort i denne antologi.

Litteratur

Bøje, Jakob (2004): *Modernisering af projektarbejdet? En historie om projektarbejdets status i den nye gymnasiereform og i gymnasieskolens praksis*. Kandidatspeciale, Institut for Uddannelsesforskning RUC.

- Bøje, Jakob og Delica, Kristian (2005): *Gymnasiereform 2005: udvikling eller retraditionalisering?* Social Kritik nr. 99.
- Bøje, J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2005): »Gymnasiet mellem kompetence og kanon«. *magasinet Humaniora*, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, nr. 2 2005.
- Bøje, Jakob (2006): *New Constructions of Students: Modernisation of Upper Secondary School in Denmark*. Paper given at the NYRIS Conference, January 12-14/2006.
- Bøje J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2006 a): »Hvad er problemet? – konkurrerende diskurser om gymnasiereformen« i *Gymnasieskolen* 5.2006.
- Bøje J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2006 b): »Ledelse på dagsordenen« i *Gymnasieskolen* 11.06.
- Bøje J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2006 c): »Kreative og/eller kalkulerende elever« i *Gymnasieskolen* 16.06.
- Hjort, Katrin (2006) »De-demokratization in Denmark?« in Moos (ed.): *European Educational Research Journal EERA* www.words.co.uk
- Hjort, Katrin (2007): *When the inconceivable becomes the indispensable – on evaluation, knowledge creation, and professionalisation in the new Danish upper secondary school*. Invited paper to SIG 11, Early 12th Bienal Conference 20-28th august 2007, Budapest.
- Larsen, Lene (2006): *Young people's choice of education between inclination and obligation*. Paper præsenteret på Nyris Konferenc, Stockholm, januar 2006.
- Raae, Peter Henrik (2005 a): *Træghedens rationalitet – gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.d.-afhandling ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Raae, Peter Henrik (2005 b): *Gymnasiereformen i 2005, Et eksempel på skifte i styringen af dansk uddannelse*. Paper til XiV Nordiske Statskundskabs-kongres august 2005 www.nopsa.org

I. Effektivisering og demokrati

– om reformens design og rummet for demokratisk praksis

Af Peter Henrik Raae

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

BEK 1348, § 1 stk. 5

[...] man vil have bedre sikkerhed for, at de penge, man bruger i systemet, også fører til en høj kvalitet. Og der kan man vel sige, at de internationale undersøgelser har spillet en væsentlig rolle... Danmark var ikke på alle måder en førende nation på en række specifikke felter! Og samtidig er det jo et relativt dyrt system vi har. Og der tror jeg i virkeligheden den politiske interesse kommer ind: Jamen hvad er det vi får? [...] man har et behov for at dokumentere over for borgerne, der skal betale for festen, at det her er godt...

Embedsmand i Afdelingen for Gymnasiale Uddannelser,
Undervisningsministeriet, 9.1.2004

Det første af de to citater er fra gymnasiebekendtgørelsen fra 2005. Det viser en ny og udvidet formulering af uddannelsens bestemmelse om demokrati. Det andet citerer en undervisningskonsulent i ministeriet, der er interviewet om reformbaggrund og politisk kontekst.

Umiddelbart synes de to citater ikke at have meget med hinanden at gøre, men det er min påstand, at de kommer til at indgå i et spændingsfelt mellem på den ene side reformens retorik og på den anden side dens design – mellem et politisk ønske om at gøre centrale demokratiske værdier i uddannelsen tydeligere og et samtidigt ønske om at øge uddannelsens effektivitet. Det spørgsmål, jeg vil stille, omhandler, hvorvidt reformen som helhed understøtter den demokratiske praksis, som dens nye retorik derom lægger op til?

Denne artikel nærmer sig så at sige gymnasireformen 'fra oven' – det er styringsvinklen, der er artiklens emne, og styringens relation til den demokratiske praksis. Reformens design ses i en bredere politisk kontekst med forskydninger i forståelsen af velfærdsstat og demokrati, og det diskuteres, hvorvidt reformdesignet faktisk kan siges at understøtte demokratiet, sådan som man med den udvidede formulering politisk har ønsket.

Analysegenstanden er primært tekster i og om reformen af en vis formel status og politisk autoritet. Det er uddannelsesbekendtgørelserne for de fire gymnasiale uddannelser, lovforslagene med bemærkninger og *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, som gik forud for reformen, og det er et udvalg af undersøgelser og rapporter, der lægger op til reformen.

Artiklen består af tre hovedafsnit: En analyse af reformdesignet, en analyse af demokratiopfattelser samt en diskussion af forholdet mellem reformdesignet og rummet for demokratisk praksis i undervisningen.

I første afsnit foretager jeg en analyse tæt på de centrale reformtekster med henblik på de rationaler om effektivisering, som de aktuelt skriver sig ind i. I andet hovedafsnit beskriver jeg forskellige opfattelser af velfærdsstaten og de demokratiopfattelser, der er indlejret heri, af hvilke der ses spor i reformteksterne. I tredje og sidste afsnit diskuteres, hvordan designet synes at understøtte den demokratiforståelse, der angives i formålsparagraffen.

Det er et almindeligt træk ved politiske reformer, at de søger legitimitet fra flere sider på én gang. Og det er et velbeskrevet vilkår for offentlige institutioner, at de må afspejle en flerhed af interes-

ser. Derfor er det heller ikke ualmindeligt, at man i reformer 'løfter' eller adderer mål, hvorved eventuelt modstridende interesser inkluderes. Det gør ikke nødvendigvis reformer ganske entydige. Gymnasireformen fra 2005 er ingen undtagelse, ej heller når det gælder demokrati.

1. Reform, design og effektivisering

Jeg vil lægge ud med en relativ tæt læsning af nogle af reformens politiske kernetekster, lovteksterne og de begrundelser, der fremgår af lovbemærkningerne. Jeg hæfter mig her ved to ting. For det første bekendtgørelsens formålskapitel, der er nyformuleret og samtidig kraftigt udvidet, og som rummer nogle nye specificeringer af uddannelsen. For det andet nogle strukturelle nydannelser i reformen, der ikke mindst er vigtige i et designperspektiv.

Det ny formålskapitel

Sammenlignet med den uddannelsesbekendtgørelse, som 2005-reformen afløser, er formålsbeskrivelserne blevet væsentligt udvidet. 1988-ordningens formål er ganske kort. Uddannelsen skal, står der, kort og godt sikre, at eleverne får almendannelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre en videregående uddannelse. Dette uddybes i en række punkter, herunder, at uddannelsen skal fremme elevernes lyst og evne til at deltage i demokratiet. Beskrivelsen fylder alt i alt 12 linjer.

I 2005-reformen tildeles formålet i et særligt kapitel og fylder mere end det dobbelte. Tre elementer fremhæves og præciseres – et videns- og kompetenceelement, et dannelses- og demokrati-element og et almendannelseselement. Videns- og kompetenceelementet og dannelses- og demokrati-elementet er ens for de fire gymnasiale uddannelser, hvorimod almendannelseselementet formuleres særskilt for hver enkelt gymnasieuddannelse, dvs. henholdsvis det almene gymnasium (stx), højere forberedelseseksamen (hf), højere handelseksamen (hbx) og højere teknisk eksamen (htx).

Tre ting falder i øjnene:

For det første præciseringen af målgruppen. Det fremgår nu, at uddannelsen er henvendt til en ungdomsgruppe med særlige interesser og karriereforestillinger. Uddannelsen er, som det hedder, »målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse« (BEK nr 1348, § 1).

For det andet udvidelsen af dannelses- og demokratiformålets tekst. I denne sammenhæng skal demokratibestemmelsen specielt bemærkes (se citatet s. 13). Undervisningen skal ikke alene bibringe eleverne viden om demokrati, men uddannelsen skal *som helhed* socialisere demokratisk praksis.

For det tredje nyformuleres begrebet om almindannelsen, og almindannelsen indgår nu i profileringen af de fire uddannelser hver for sig. For stx er det almindennende knyttet til humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab (BEK 1348, § 2). Hf skal vægte »det anvendelsesorienterede« (BEK 1345, § 2, og hhx og htx de erhvervsrelaterede perspektiver (BEK 1346 og BEK 1344).

Dermed udgør formålsbestemmelsen en specificering i to retninger. Dels i retning af uddannelsernes kvalificerende aspekt (den sættes i relation til en særlig karriere, videreuddannelse inden for bestemte områder), dels i medborger-dannelsesperspektivet (den myndige civilborger og den aktive medborger).

Der er dog en væsentlig forskel på de to specificeringer. Den sidstnævnte tydeliggørelse, medborgerdannelsen, er først og fremmest begrænset til det retoriske niveau. Den førstnævnte, derimod, lader sig derimod følge ned i reformens design, hvor en række nydannelser skal sikre en klarere målretning af det samlede forløb. Netop ord som 'sikre', 'målretning' og 'helhed' er prioriterede vendinger i reformteksternes diskurs.

Jeg skal i det følgende gå længere ind i, hvordan nøglebegreber i reformen knyttes til denne ambition om målretning og helhed. Jeg vil skelne mellem en ekstern målretning – dvs. en målretning af uddannelsen i relation til elevens uddannelsesvalg – og intern målret-

ning, dvs. målretning ved tæt sammenkobling af uddannelsens mål og aktiviteter.

Ekstern målretning: faglighed, studiekompetence og profil

Fordybelse, faglighed og fagligt samspil er prioriterede i de begrundende tekster for reformen, og relateres til almendannelse (til tider efterfulgt af faglig viden) og kompetencer (den sidste bruges mere eller mindre synonymt med studiekompetence, der defineres som evnen til at gennemføre en videregående uddannelse). Faglighed (faglig fordybelse og fagligt samspil) er midler for målene almendannelse og studiekompetence.

Almendannelse, viden og (studie-)kompetence skelnes ikke ganske klart i teksten og synes til tider at indgå delvis synonymt. Dog understreges en ny og udvidet faglighed, der skal bane vejen for det centrale nye begreb, kompetence. Kompetenceudviklingen sker ved både bredere indhold (fagligt samspil) og fornyelse af processen (arbejdet med fagene). Tydeligst ekspliciteres den ny faglighed i det følgende citat fra bemærkningerne til lovforslaget:

Faglighedsbegrebet i de gymnasiale uddannelser skal opdateres. Gennem alle 3 år skal der – ud over den traditionelle faglighed – lægges vægt på at styrke samspillet mellem fagene og på de kompetencer, eleverne opbygger gennem det faglige arbejde. Herved udvides uddannelsernes målsætning til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer.

L 33, lovbemærkninger, afsn. 5.5

Denne ny faglighed er begrundelsen for reformens væsentligste strukturelle nydannelser, såsom Almen Studieforberedelse og studieretningsstrukturen. Over alle tre år er indlagt timer til Almen Studieforberedelse, der ikke er et fag, men en ramme om fagligt samspil og nye arbejdsprocesser. Den studieretning, som eleverne efter det første halve år indtræder i, binder en række fag sammen, sådan at undervisning på tværs også der kan lade sig gøre og skal finde sted f.eks. forbindelse med studieretningsprojektet. Tillige giver studieretningen eleverne mulighed for at målrette gymnasie-

forløbet mod den efterfølgende uddannelse via den faglige profil, den udgør. Også målgruppebestemmelsen (»unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion«, jf. tidligere) og bestemmelserne om uddannelsernes forskellige profiler (jf. ovf) målretter.

Samlet kan man sige, at nydannelserne skal gøre studievalget i gymnasiet transparent og logisk i relation til den fremtidige arbejdsmarkedskarriere, hvilket ifølge bemærkningerne til lovforslaget vil føre til øget motivation og engagement (L 33, lovbemærkningerne afsn. 2). Reformens diskurs positionerer derved en særlig elev – den rationelt eller strategisk kalkulerende i forhold til sit karrierespørgsmål.¹

Intern målretning

Internt, dvs. i relation til uddannelsens elementer, er målretning også et tema. Målet er, at uddannelsen i øget grad fremstår som en helhed. Der skal være »tydeligere mål for faglig viden og færdigheder og for faglige kompetencer« (L 33, lovbemærkningerne afsn. 5.1), studiekompetencen skal forbedres bl.a. »gennem præcisering af målene med undervisningen« (L 33, lovbemærkningerne afsnit 5.1). Kravet om forbedrede instrumenter til målstyring er særligt sproglig fremhævet – som en generel ambition for reformudmøntningen hedder det i lovbemærkningerne, at:

Målene skal være tydelige, forpligtende og direkte anvendelige for styringen af undervisningen [...] Fagene skal således være styret af præcise mål og ikke af abstrakte og meget almene mål.

(L 33, lovbemærkningerne afsn. 4.3).

Den interne målretning følges i reformens design op ved en række nydannelser, der på én gang fungerer som koordinations- og kontrolelementer. Tre skal nævnes: Studieplanen, evalueringsplanen og kvalitetsstyringssystemet.

Studieplanen udarbejdes for hver enkelt klasse. Studieplanen binder sammen både horisontalt og vertikalt. Horisontalt ved af koordinere undervisningen mellem de samarbejdende lærere (§ 62). Vertikalt binder den mål og tilrettelæggelse sammen ved at anføre

»tydelige mål for elevernes opbygning af faglige, almene og personlige kompetencer« (§ 63) samt de arbejdsformer, der anvendes for at nå disse mål. Studieplanen kombinerer koordination og kontrol, hvor kontroldimensionen er eksplicit i uddannelsesbekendtgørelsen: Den er et styringsredskab for rektor, der efter drøftelse med teamene beslutter planen og ansvarsfordelingen mellem lærerne. Men den er også henvendt på en ekstern kontrolinstans, idet den skal offentliggøres på nettet som information til ministerium og brugerne.

Et andet element i den interne målretning er evalueringsplanen (BEK 1448, § 107 ff.). Det kræves, at rektor udarbejder en evalueringsplan, der evaluerer den realiserede studieplan og elevernes aktuelle standpunkter i relation til både målene for de enkelte fag og for uddannelsen som helhed.

Et tredje og overgribende element findes beskrevet i en særskilt del af lovkomplekset, nemlig i *Bekendtgørelse om kvalitetsvurdering og resultatvurdering* (BEK 23, 2005). Her stilles krav om et evaluerings-system, der er baseret på selvevaluering af selvvalgte nøgleområder, men hvor der er formuleret retningslinjer for systemets opbygning. Disse retningslinjer indgår i den interne sammenhæng mellem systemelementerne – eksempelvis sammenhængen mellem den planlagte og gennemførte undervisning og mellem grundskoleundervisningen, gymnasieundervisningen og de videregående uddannelser samt mellem undervisningen og uddannelsens formål.

Studieplanen, evalueringsplanen og kvalitetssystemet fungerer som styringsredskaber i en hel række sammenknyttede lag – i koordinering af undervisningen mellem lærerne og eleverne, mellem lærerne og i relation til de faglige mål, som styringsredskab mellem lærerne og rektor og mellem organisationen og uddannelsens mål og profil i det samlede uddannelsessystem mellem grunduddannelse og videreuddannelse². Som nævnt er et ofte anvendt ord i teksterne 'sikre': Tilsammen skal elementerne sikre systemets målorientering ved at koble elementerne tæt.

Alt i alt repræsenterer disse nydannelser om målretning en ambition om øget sammenhæng fra undervisning til individuel karriere, fra elevaktivitet til organisationsansvar. Som helhed repræsenterer

reformen en ambition om øget effektivitet ved styring af tilrettelæggelsens mange niveauer.

Effektivitet og reform

Hvorfra henter et sådant design sin forestilling om effektivitet via udbygning af elementer til styring og målretning – hvorfra kommer en sådan idé? Institutionel teori vil hævde, at baggrunden for sådanne opskrifter lige så vel kan være af symbolsk som af egentlig problembetiget, funktionel art – at antagelserne om sammenhæng mellem stram styring, resultateffektivitet og fremskridt giver nydannelserne deres legitimitet ved at koble sig til overordnede og bredere antagne ideer om rationalitet, effektivitet og progression eller fremskridt:

It seems obvious that organizing ideas linked to central rationalistic values travel better than ideas less linked to these highly legitimated goals. Organizations are to produce outcomes rationally, efficiently and effectively: this is centrally legitimated in terms of the Western, and now the world, project of progress.

Meyer, citeret efter Røvik 2000:49

I det følgende vil jeg undersøge, hvordan lovens og bemærkningernes målretningsdiskurs knytter sig til effektivitetsantagelser i nøgletekster forud for og i forbindelse med reformen.

Til det formål vil jeg skelne mellem tre forskellige former for effektivitet, som er på spil i dokumenterne om reformen: En vidensøkonomisk effektivitet, en omkostningseffektivitet og en bureaukratisk effektivitet.

Vidensøkonomi og effektivitet

I lovbemærkningernes indledende del findes reformens yderste politiske begrundelse. Her henviser man til samfundsændringer, der afføder nye behov og stiller nye krav til uddannelse – til »omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab«, som fordrer nye videns- og færdighedsområder og kræver udvikling af evnen til at arbejde selvstændigt individuelt og i team på tværs af fag og fagområder:

En øget internationalisering inden for teknologi, økonomi, videnskab, kultur og uddannelse indebærer [...], at omlægninger af uddannelserne, udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark kan være i front.

L 33, lovbemærkninger afsn. 1

Det er udviklingen i retning af internationalisering og videnssamfund, der skal give den ny målretning fornuft. Man taler om den nødvendige revision af almindannelsen, så »borgerne får en øget forståelse for den samfundsvidenskabelige og den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling« (L 33, 2003, lovbemærkningerne, afsn. 1)³. Og derved er et grundlæggende effektivitetskriterium givet, nemlig uddannelsens effektivitet i relation til dette fremtidige arbejdsmarked.

Denne effektivitetsdiskurs fødes dog ikke med selve reformen – den er i det undervisningsministerielle regi på fremsættelsestidspunktet af reformforslaget knap en halv snes år gammel. Allerede i midthalvfemserne etableres en skelnen mellem kvalifikation og kompetence, der knytter sig til denne fremtidsvision – og som samtidig definerer et effektivitetsproblem i uddannelserne. Uddannelsespolitiske analyser på såvel nationalt som overnationalt niveau tager i stigende grad afsæt i, hvad man finder er virksomheders behov for at være på forkant i højteknologiske felter under stort udviklingspres.

Nationalt meldte eksempelvis interesseorganisationen »Dansk Industri« sig allerede inden årtusindskriftet som kritiker af de gymnasiale uddannelsers konservatisme og foreslog en kompetenceorienteret gymnasieundervisning med fornyede undervisnings- og arbejdsformer. Mere omfangsrige og gennemargumenterede analyser om uddannelse og fremtid i vidensøkonomisk perspektiv er udarbejdet af lobbyorganisation »Mandag Morgen«. Kompetencerådet, der som initiativ udsprang af denne organisation, opstillede i 1999 og de to næste år et måleinstrument for og gennemførte målinger af det nationale kompetenceniveau (Kompetencerådets vismandskollegium 1999, 2000 og 2001).

Fra overnational sammenhæng kendes positionen fra OECD's udgivelser, bl.a. *Lifelong Learning for All* (1996). Livslang læring ses her ud fra en videnskønomisk vinkel. Det betyder, at ungdomsuddannelserne frem for paratviden i højere grad skal forberede eleverne på, hvad man hævder er det nye, grundlæggende vilkår for fremtidens arbejdskraft, nemlig 'at lære at lære', for derved at sikre den livslange vedligeholdelse af egne kvalifikationer.

Denne kompetencedagsorden slår hurtigt igennem i Undervisningsministeriet, bl.a. i rapporten *National competenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* 1997. I 1998 slår dagsordenen igennem i Undervisningsministeriets *Uddannelsesredegørelse*, hvorved er dens overordnede status i den ministerielle policy er tilkendegivet.

Ved at etablere et skel mellem kvalifikation og kompetence knyttes en ny forbindelse mellem uddannelse og økonomi: Hvor kvalifikationstilegnelse angår individernes indlæring af allerede eksisterende viden, betones med kompetencebegrebet det innovative aspekt og vidensanvendelsesaspektet, dvs. individets evne til at anvende den tilgængelige viden i løsninger af de problemer, der *måtte vise sig* relevante i en stadigt foranderlig kontekst bestående af videnspræget produktion.

Tættere på den gymnasiale pædagogiske virkelighed kommer denne skelnen med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (vedtaget i Folketingen 1999), som (i henseende til gymnasiet) allerede på dette tidspunkt blev set som en forberedelse til gymnasiereformen i 2005. På nogle punkter udgør programmet et forsøg på at løse produktivetsproblemer (dobbeltuddannelse og frafald), men hovedargumentationen gælder uddannelsessystemets effektivitet i relation til 'den ny økonomi':

Den overordnede målsætning for forslaget er, at ungdomsuddannelserne hver for sig og samlet skal udvikles således, at de tilgodeser de behov, der er i et samfund, der står over for store teknologiske og globale udfordringer og med den særlige målsætning, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at 50 pct. skal gennemføre en videregående uddannelse.

Udviklingsprogrammet 1999: 53

I udmøntningen af Udviklingsprogrammet gøres fornyelsen først og fremmest til et processuelt-didaktisk spørgsmål – udvikling af uddannelserne bør gælde uddannelsernes *hvordan*: Skal undervisningen være effektiv i henseende til en national kompetenceudviklingsstrategi, gælder det øget problemorientering og tværfaglighed samt elevernes erfaring med selvstyrede arbejdsprocesser.

Vi har her at gøre med et temmelig bredt rationale om effektivitet, der tager sigte på noget så ukonkret som arbejdskraftens potentielle anvendelse, dens evne til at håndtere endnu ikke kendte problemer. Dette effektivitetsbegreb indgår i de centrale reformtekster. Især relaterer det sig til, hvad jeg før har betegnet som den eksterne målretning og i denne forbindelse specielt med det nye begreb om faglighed, nye selvstyrede arbejdsformer samt begrebet om studiekompetence. Imidlertid står dette effektivitetsbegreb ikke alene, men må konkurrere med andre former for effektivitet.

Omkostningseffektivitet

Ved siden af den vidensøkonomiske effektivitet eksisterer en anden og mere traditionel, produktivitetsorienteret effektivitet, hvor uddannelse betragtes ud fra sin omkostningsvinkel. Her handler det om gennemførelsesprocent og -hastighed mv. Et vigtigt led i denne omkostningsøkonomiske vinkel er den tværministerielle rapport fra 1998 *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Denne rapport arbejder inden for en relativt snæver samfundsøkonomisk betragtning – en givet kvalitetsramme, hvor man via benchmarking udpeger områder, hvor det danske system forekommer mindre produktivt end andre landes. En række nydannelser i reformen kan forstås på baggrund af denne rapportes anbefalinger. Det gælder initiativer til nedbringelse af dobbeltuddannelser, minimering af frafald, til generel forkortelse af gennemførelsestiden på de videregående uddannelser og til løbende evaluering af uddannelsernes kvalitet. Den eksterne målretning (såsom understregningen af den særlige gymnasimålgruppe blandt de unge og de studieretningsprofilerede gymnasier) samt den del af den interne målretning, der skal frembringe information til uddannelsesvalget kan forstås i dette effektivitetsperspektiv.

Det er oplagt, at de to effektivitetsperspektiver står i et indbyrdes spændingsforhold. Den vidensøkonomiske effektivitets succeskriterium er kompetenceudvikling med henblik på arbejdskraftens kreativitet og innovation, dvs. på forhånd kun vagt definerede pædagogiske mål. I reformsammenhænge viser denne reformambition sig ved at definere rammer om elevens kompetenceudvikling, for ved deres erfaring med selvstyrede processer at definere og løse problemer og selv være i stand til at evaluere løsningskvaliteten. Den omkostningsøkonomiske effektivitet har et ganske andet og på forhånd veldefineret succeskriterium. I reformsammenhæng vil reformens succes kunne måles på, hvorvidt eleverne opfylder på forhånd definerede mål om gennemførelse etc.

I Undervisningsministeriets tilsynsplan for 2006-07 indgår tre indikatorer for kvalitet i de gymnasiale uddannelser, der ligger i forlængelse af dette effektivitetskriterium: Elevernes karaktergennemsnit, gennemførelsesprocent og overgangsfrekvensen til videregående uddannelser (Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-2007).

Bureaukratisk effektivitet

Samtidig viste analysen af især den interne målretning en række strukturelle nydannelser, der skal koble uddannelsens enkelte elementer, målene og de faktiske aktiviteter tæt. Denne intention betegner jeg bureaukratisk effektivitet – en systemkoordinerende og -kontrollerende ambition. Analysen viste, hvordan denne ambition afsatte en hel række lag af på én gang koordinations- og kontrolelementer fra elev- til politisk-administrativt niveau.

I sig selv er den bureaukratiske effektivitet indholdsløs og instrumental – den handler om at tilvejebringe rationel sammenhæng mellem de enkelte elementer med henblik på systemets styrbarhed, først og fremmest mellem mål og konkret aktivitet. Det interessante er den utilsigtede effekt, som den bureaukratiske effektivitet har ved at tydeliggøre spændingen mellem de to tidligere nævnte effektivitetsrationaler. Man kan sige, at jo mere den bureaukratiske effektivitetsteknologi udvikles, jo mere vil den true de forestillinger, der knytter sig til de to øvrige effektivitetsaspekter hver for sig. Er gymnasiets problem – sådan som det defineres af det

vidensøkonomiske effektivitetsbegreb – elevernes kompetenceudvikling, så er målet elevernes evne til at håndtere forandring og stadig udvikling. At realisere målet i al sin bredde vil forudsætte strukturer med individuelt råderum og plads til omveje. Men kompetencevinklens individuelle råderum og plads til omveje vil i omkostningsperspektivet tage sig ud som 'slack', løse ender og ressourcespild. Er gymnasiets problem derimod produktivitet og målopfyldelse, sådan som det diagnosticeres af den økonomiske forståelse af effektivitet, vil rationelle teknikker mellem kontrol og incitamenter byde sig til. Set igen fra kompetenceorienteringens vinkel indebærer et sådant sigte på rationalitet og kalkulerbarhed risiko for strategisk tunnelsyn – for entydig målrettethed betyder, at 'opmærksomhedsressourcen' begrænses. Denne problemstilling er velbeskrevet i strategisk teori om organisationers udviklingskapacitet (March 1995, Stacey 2003).

Spændingen er aktuell i reformen og viser sig på teksthøjde ved 'sammensyninger' i centrale begrebsreferencer. Det gælder således et nøglebegreb som studiekompetence, der i teksten relaterer tvetydigt, nemlig dels til at agere selvstændigt i nye miljøer, dels til at gennemføre på ordinær tid. Det gælder også et begreb som evaluering. I bekendtgørelser og vejledninger optræder evaluering snart i betydningen vurdering, dvs. hvor relationen mellem evaluende og evalueret er asymmetrisk og har karakter af kontrol, dels i betydninger, der tager sigte på aktørernes læring.

Konfliktende stemmer er ikke et nyt fænomen i reformer. I *Makten att reformera* hævder Nils Brunsson og Johan P. Olsen, at offentlige institutioner generelt afspejler en skrøbelig balance mellem behovet for forandring og for stabilitet: »Den fixering vid förändring som kännetecknar dagens regeringar måste ställas mod de traditionella kraven inom den politiska analysen på ordning, förutsägbarhet och pålitlighet« (1990: 57). I takt med de offentlige reformstrategier viser balancen sig som dilemmaskabende krydspres på decentralt niveau – sådan som vi ser dem i de konkurrerende effektivitetsbegreber i reformkomplekset.

Karakteristisk er imidlertid, at de konfliktende effektiviseringsformer alle definerer gymnasiets problem uden for pædagogik og

undervisning. Deres autoritet begrundes i forskellige antagelser om sammenhængen mellem økonomi og uddannelse. Tilsammen etablerer de som noget nyt et 'rationalitetsregime' med organisationsmæssig koordinerings- og kontrolelementer, der griber langt og længere ind i undervisningens processer, end det er kendt fra tidligere reformer. Det rejser spørgsmålet om, hvilke – eventuelt utilsigtede – effekter dette kan få demokratisk set – særlig i relation til det i øvrigt udvidede demokratiformål i reformen.

2. Demokratiopfattelser i reformen

Er reformen et udtryk for mere eller mindre demokrati? Det er uden tvivl en for enkel måde at spørge på. Snarere er der tale om, at reformen i sin retorik opererer med én model for demokrati og i dens design opererer med en anden – to modeller, der er indlejret i hver sin opfattelse af velfærdsstaten. Dette vil jeg gå nærmere ind på i det følgende.

Mod en ny opfattelse af velfærdsstat og uddannelse?

Det er en banal konstatering, at uddannelsers kvalificerende funktion med henblik på arbejdsmarked og samfundsøkonomi får en afgørende vægt ved reformer, om end selvfølgelig afhængig af den enkelte uddannelsens art. Alligevel betegner den stærke betoning af uddannelsernes effektivitet målt på eleven som (kommende) aktør på et arbejdsmarked en forskydning i den danske uddannelsesdiskurs, når det gælder de almene ungdomsuddannelser. Det kan ses ved en reference til U-90 fra 1978, det første og eneste forsøg på samlet dansk uddannelsesplanlægning. I U-90 betragtedes uddannelsens kvalificerende funktion sideordnet med et mål om at øge samfundsmæssig mobilitet. Skønt man kunne konstatere, at uddannelsesøkonomiske betragtninger havde øget deres politiske indflydelse i de vesteuropæiske lande efter sputnikchokket, understregede man, at den danske reaktion herpå adskilte sig fra mange andre landes ved at betone den brede adgang til uddannelse, herunder til gymnasiet:

Udviklingen her i landet [...] [blev] dog præget af et langt mere nuanceret syn på uddannelse, og uddannelsessystemet fik indholdsmæssigt og strukturelt øget bredde og alsidighed.

Det var i god overensstemmelse med dansk uddannelsespolitisk tradition, at ønsker i befolkningen om udvidet adgang til uddannelse øvede stærk indflydelse på de politiske beslutninger på lige fod med erhvervenes behov for velkvalificerede og veluddannede medarbejdere. Dette viste sig ikke mindst i den kraftige vækst i gymnasiet [...]

U90 bd. 2: 16

Konsensus var åbenbart så udbredt, at den politiske argumentation i lovbemærkningerne ved tidligere gymnasireformer forblev på et minimum. Som motivation for 1988-reformen anførtes kort og godt, at det med den nye valgstruktur blev lettere at indføre »nye fag i takt med samfundsudviklingen«, samt at der med denne struktur »åbnes muligheder for, at eleverne selv får større indflydelse på sammensætningen af deres fagrække.« (Folketings-tidende 1987 bd. 2 sp. 3567-3568). Resten af lovbemærkningerne er af teknisk art.

I forslaget til det ny gymnasium fra 2005 er store dele af lovbemærkningerne et rent politisk dokument. Det synes åbenbart endog nødvendigt at redegøre for relationen mellem uddannelse og samfund. Redefineringen af uddannelsens problem – det, der kalder på selve reformen – sker i perspektivet af globalisering og vidensøkonomi. Reformteksternes problemdefinition og løsningen er dermed samtidig – vil jeg hævde – et udtryk for en ny delvis redefinering af velfærdsstaten og dens primære opgave. U-90 skriver sig ind i en forståelse af en velfærdsstat, der primært er defineret ved en fordelingsopgave – at forsikre den enkelte mod social ulykke. Her er bredere tilgang til uddannelse ét af midlerne. 2005-reformen skriver sig ind i en delvis anden position, hvor den statslige opgave i tiltagende grad er at sikre den enkeltes potentiale, hvad angår livslang og effektiv tilknytning til arbejdsmarkedet. Velfærd ses nu i øget grad som en investering i fremtidig konkurrenceevne frem for en omkostning (Pedersen 2006). Det er denne forskydning, der tilfører det vidensøkonomiske effektivitetsbegreb dets legitimitet i

2005-reformen og som betyder, at det ikke marginaliseres i konkurrencen med de to øvrige.

Hvad betyder nu en sådan forskydning for demokrati i denne sammenhæng? Det udvidede formålskapitel og dets langt mere ekspliciterede mål for medborgerdannelse betyder, at reformens tekst ikke restløst kan forstås på baggrund af effektiviseringsambitioner. For at kunne forstå, hvilke implikationer, reformen i sin helhed faktisk kan have med hensyn til demokrati, står tilbage at undersøge forestillinger om demokrati, der kunne sættes i spil af forskydningen i synet på uddannelse.

Mod en ny opfattelse af demokrati?

For at gå dybere ind i denne analyse etablerer jeg en skelnen mellem det klassiske velfærdssamfund og dets hævde af universelle rettigheder og det markedsorienterede samfunds hævde af de individuelle rettigheder – mellem det fællesskabsorienterede demokrati og det individuelt orienterede demokrati (Olsen 1991).

I den klassiske velfærdsstats idé forstås medborgeren i lyset af det solidariske fællesskabs vision, hvilket muliggøres af ideen om universelle rettigheder. Medborgeren ses i lyset af, hvordan medborgeren *kunne blive*, hvis han eller hun fik de rette udfoldelsesmuligheder. Det er disse udfoldelsesmuligheder, det er statens opgave at tilvejebringe. Derfor er den værdifulde politiske handling i denne model at frembringe fælles kultur med fællesudviklede ideer om, hvad der er gode, rimelige og rigtige pejlemærker for samfundets tilvejebringelse af udfoldelsesmuligheder. De fælles ideer *udvikles* netop, hvilket må ske gennem fortløbende debat og dialog, hvor individuelle ideer og visioner konfronteres. I denne model positioneres borgerne i rollerne som deltagere og kritiske debattører i en stadig udviklingsproces. Statens rolle er derimod den normative repræsentant, der sikrer, at også mindretal får mulighed for at tage del. Det sker ikke kun for deres blå eller brune øjnes skyld – det sker for derigennem at give debatten og dialogen den bedste kvalitet. Det er en grundlæggende antagelse, at det er gennem dialogisk debat at integration af interesser sker, hvilket videre er det centrale for udviklingen af den fælles vision.

I det markedsorienterede samfunds demokrati er kernepunktet derimod, at medborgernes behov og forventninger allerede er formet i det civile liv uden for politik – politologen Johan P. Olsen formulerer det sådan, at »det politiske systemet måste ta medborgerna som de är. Politiken kan bare påverka vilka incitament folk ges« (Olsen 1991: 14). Integration af interesser er med andre ord ikke et udgangspunkt for handling. I denne model formes de politiske handlinger derimod ved 'aggregering af præferencer'. Staten forstås ikke som repræsentanten for det fælles normative, men skal grundlæggende forstås som en responsiv størrelse, der vurderes efter evnen til at lytte til og efterkomme de tilkendegivne behov. Sat på spidsen er offentlighedens funktion ikke dialog og debat, men at udgøre et medium for tilbagemelding til politikerne (opinion) og et være medium for den information om rettigheder og valgmuligheder, som er nødvendig for at borgerne kan udnytte deres frihed til at beslutte sig for. Borgerne positioneres i det markedsorienterede samfunds offentligheder i højere grad som vælgere end som kritiske debattører.

Det er dog kun analytisk, at modsætningen mellem de to demokratiforståelser er absolut. I den komplekse virkelighed vil politiske handlinger ofte blive begrundet til begge sider – såvel ud fra, hvad der vil 'være godt for samfundet' (den klassiske velfærdsstat) som ud fra, hvad borgerne umiddelbart vil have (markedssamfundets statsbegreb). Den analytiske skelnen gør det imidlertid muligt at se historiske forskydninger. Johan P. Olsen ser i en af den svenske magtudrednings publikationer de sidste to-tre årtiers modernisering af den offentlige sektor som et anslag mod den optimisme, der for et halvt århundrede var knyttet til den skandinaviske velfærdsstatsidé. Den store institutionsudbygning, som blev foretaget med henblik på politisk intervention og 'fællesskabets ideer om det gode liv', bliver efterhånden set som formynderi og smagsdommervirksomhed. I stedet knytter optimismen sig nu i højere grad til markedet og dets økonomiske individualisme, og de sidste årtiers reformtiltag, der har været markante i hele Skandinavien, skal ses som initiativer, der forbinder sig til denne forandring, *vel at mærke uden at omstillingens demokratiske implikationer eksplicit er indgået i debatten*. Olsen fremhæver, at den markedssamfundsdemokratiske position kan have en

pointe i sin kritik af statsligt formynderi, men han understreger, at demokratibegrebet til gengæld bliver mere uklart og mere åbent for definitionskampe, efterhånden som det træder ud af den markeds-samfundsdemokratiske oppositionsrolle. Det gælder specielt i politiske regimer, der i forvejen har stærke demokratisk træk og som derved synes at tage demokratimodellen i den klassiske fællesskabs-orienterede model for givet:

Begreppets oklarhet gör det [...] svårt att reda ut hur högt demokratiska hänsyn faktisk prioriteras i förhållendet till exempelvis ekonomisk tillväxt eller internationell konkurrensförmåga.

Olsen 1990: 11-12

– skriver Olsen, hvorved vi igen knytter an til diskussionen om den ny forståelse af velfærdsstat og uddannelsens rolle.

Demokratiforståelser og uddannelsens rolle

I uddannelsessammenhæng gør forskydningerne i opfattelsen af velfærdsstat og demokrati en forskel. Skal den klassiske velfærdsstats-models demokrati føres igennem til uddannelsesmål, vil normative ambitioner såsom medborgerdannelse og demokratisk praksis skulle prioriteres. At kunne indgå i dialog og debat vil have en fremtrædende plads og være en integreret del af undervisningens sociale liv – det vil ligge i den klassisk velfærdsstatslige normativitet. Set fra denne position vil fag og faglighed blive betragtet ud fra, hvordan de kan bidrage til forudsætningerne for kvalificeret deltagelse i den demokratiske offentligheds dialog og debat. Skolen vil blive vurderet på, hvordan den håndterer dilemmaet i på den ene side at videregive de fælles ideer og på den anden side at give rum og mulighed for selvstændig demokratisk kritik og erfaringsdannelse som forberedelse til borgerlivet.

Forventningerne til uddannelsessystemet fra markedssamfundets velfærdsstat vil være andre: Her handler det om, hvorvidt skolen fungerer responsivt og afspejler brugernes præferencer. Markedssamfundet indeholder faktisk to demokratiudgaver. Den første er det liberale markedsdemokrati, hvor staten først og fremmest skal

nedbryde barrierer for brugernes frie valg (valgoptimering). Den anden er konkurrencedemokratiet. Her er lægges vægten på den bemyndigelse, flertallet af borgerne har givet beslutningstagerne til at lovgive om og følge op på dets (flertallets) interesser (styring) eller ved at nedbryde, hvad der kunne udgøre begrænsninger for brugernes valg (valgoptimering). I markedssamfundets demokrati vil det primære dilemma være at håndtere en til stadighed lurende konflikt mellem uddannelse som brugernes individuelle valgmuligheder og uddannelse styret i forlængelse af flertallets tilkendegivelse. Hvordan dette lykkes, vil kunne måles på opinionen – enten ved målinger af brugertilfredshed eller målt ved stemmetal.

Reform og demokrati

Aktuelt – i reformkomplekset – ser vi begge demokratiopfattelser i arbejde. Én i reformens retorik, en anden i dens design.

I formålsskapitlets demokratiartikel er det den klassiske velfærdsstatslige demokratimodel, der er i spil. Her understreges uddannelsens og skolekulturens vigtighed. Det er uddannelsen og skolekulturen, der *som helhed forbereder eleven til demokratiet*. Reformens lovtekst giver derved skolen en vidtgående opgave, hvor det ud over oplysning om demokratiet omhandler skolen som træningsrum for demokrati: Skolens sociale praksis skal afspejle (deltager-)demokratiske vilkår. Ved citatets »derfor« (»Undervisningen og hele skolens dagligliv må *derfor* bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati«, min fremhævelse) kobles mellem den demokratiske praksis i skolen og livet som medborger i et demokratisk samfund.

Det, jeg har kaldt rationalitetsregimet i reformdesignet, referer derimod i højere grad til markedssamfundets demokrati. I det lys kan den øgede, men dobbelttydige styringsambition forstås. Reformens centralisering, der ikke mindst kommer i stand via den bureaukratiske effektiviserings elementer, skal forstås ud fra politikernes bemyndigede varetægelse af de aggregerede interesser. Som den ministerielle embedsmand siger, jf. indledningscitater: Den aktuelle politiske interesse er at dokumentere effekten over for borgerne, der betaler festen. Men også decentraliseringen, som skal optimere borgernes valgmuligheder og beslutninger (studieretninger og klare profiler),

skal ses i markedssamfundets lys. Centralisering og decentralisering flettes sammen i en kompleks kombination, for effektivitet er både et spørgsmål om klar varedeklaration om borgerens valgmulighed og skolens ydelse og et spørgsmål om statens tilvejebringelse af redskaber til at sikre uddannelsen som strategisk instrument i den globale konkurrence.

Med henblik på reformen som ramme om skolernes demokratiske praksis, vil man med god ret kunne hævde, at kompleksiteten er øget. Der har altid gemt sig et paradoks i det demokratiske opdrag til skoler, som skal kunne håndtere både fremmedbestemte mål og rum for demokratiske erfaringsdannelse, men paradokset er i det aktuelle tilfælde skærpet. Samtidig med, at den deltagerdemokratiske retorik er oprustet, er reformens design gennemtrukket af den markedsdemokratiske forståelse af effektivitet.

3. Demokrati og undervisning efter reformen

Tilbage står nu to ting: For det første må man stille spørgsmålet, hvordan man kan forstå, at reformens deltagerdemokratiske målsætning er udvidet samtidig med, at dens design synes at gøre rammerne for udfoldelsen af en deltagerdemokratisk pædagogik snævrere ved reformens mange lag af koordinerings- og kontrolstrukturer. For det andet må man spørge til konsekvenserne: Er det muligt at sige noget om konsekvenserne for den demokratiske undervisning efter reformen?

Hvorfor en udvidet demokratiparagraf nu?

Forberedelsen af eleven til demokratisk deltagelse gennem et 'demokratisk eksperimentarium' er en idé fra 1830'ernes USA. Problemet, som *school of democracy*-bevægelsen formulerede, gjaldt en uuddannet bondebefolknings mulighed for kvalificeret forholden sig til samfundsproblemer. Løsningen var deltagelse i lokalt offentligt demokrati og foreningsliv for igennem det »at se det store i det små« (Andersen e.a. 2000: 8). Her og senere hos pædagogen John Dewey knyttedes demokrati sammen med erfaring og dannelse – en

opfattelse, der har været en stærk tradition i dansk politisk uddannelsesdiskurs og som f.eks. fremstår tydeligt så sent som i Uddannelsesredegørelsen fra 2000:

Det er ingen overdrivelse at betegne demokrati som uddannelsessystemets helt centrale værdi; men denne værdi er ikke tilstede som en faglig disciplin men er indarbejdet i aktørernes selvforståelse som en del af det institutionelle liv. Man lærer ikke demokrati ved deduktion eller instruktion, men ved at deltage i et produktivt samspil med andre, hvor man oplever at blive taget alvorligt med egne meninger, holdninger og erfaringer og på den anden side må være åben over for andres holdninger.

Uddannelsesredegørelse 2000: 48

At mere eller mindre modstridende elementer bringes sammen i politiske reformer er ikke et ukendt fænomen. I historisk institutionalisme omtales det som *institutional layering* og er et fænomen, som kan forstås derved, at reformer på denne måde på en gang kan signalere brud og kontinuitet. Fænomenet tillader reformerne at fungere tilstrækkeligt afbildende i relation til forskellige politiske interesser (Andersen 2005)⁴. Et bud kan således være at se den udvidede demokratibestemmelse som en slags modtræk eller 'balanceskabende foranstaltning' i forhold til de nye og politisk påtrængende forandrings-tendenser. De dominerende konflikttyper i industrisamfundet, der især orienterede sig efter økonomi og sociale klasser, afløses af det senindustrielle samfunds stigende livsstilsorientering, hvad der gør konflikter om kulturelle værdier til et tydeligere islæt i samfundslivet (Nielsen 1993). I Danmark bliver værdier således et emne i den politiske debat omkring årtusindskiftet. Til forskel fra økonomiske fordelingskonflikter, der kan håndteres i kompromisser, kan værdikonflikter faktisk være vanskeligere at håndtere og udgøre en trussel mod sammenhængskraften.

I sådanne konflikter synes forestillinger knyttet til globalisering og teknologisk udvikling at stå centralt. Togeby m.fl. redegør i resultater for den danske magtudredning for, at valget i 2001 muligvis nok med dets store optagethed af udlændingespørgsmålet var et ekstremt

eksempel på den tiltagende værdiorientering, men man overvejer dog videre, om ikke dette valg i et bredere perspektiv kan sættes i forbindelse med globalisering og vidensøkonomi. Man nævner symptomer som »Forstærkede uligheder og marginalisering på arbejdsmarkedet, som velfærdsstaten har svært ved at udligne, 'digital opsplitting' omkring informationsteknologien, og en uoverskuelig europæisering og globalisering.« (Togeby e.a. 2003: 77). I et sådant lys vil den markedsorienterede demokratimodel og de partikulære interesser fremstå fragmenterende og fremkalde fællesskabsprægede modbilleder: Udvikling i retning af individuelle værdier og livsstile vil gøre tabssiden – den fælles kultur – tydeligere. Her vil billeder af dialogisk-demokratisk offentlighed oplagt kunne byde sig til som en platform for politisk enighed.

Men ved sådanne visioner slår blot og bar mer-viden om medborgerskab, demokrati og politik som sagt ikke til. Realisering af en sådan vision vil forudsætte erfaring med, hvordan man trods forskelle og uenighed etablerer regler for konfliktløsning. Sådan er reformens demokratibestemmelse faktisk også udformet. Skole og undervisningen stilles over for den opgave at kunne udgøre et miljø for demokratiske erfaring – en medlæring eller 'skjult læreplan', som det fremgår af citatet fra Uddannelsesredegørelsen 2000. Herved vil kontinuitet fremhæves som modbillede til reformens brud.

Hvad bliver konsekvenserne demokratisk set?

Samtidig er det dog vigtigt at påpege, at netop deltagerdemokratiets læreprocesser i skolesammenhæng er ganske sårbare, og, som vi tidligere har nævnt, også temmelig dilemmafyldte i spændingen mellem skolens fremmedbestemte mål og ønsket om selvstændig demokratisk medvirken. Om demokratisk erfaringsdannelse lykkes i undervisningen vil givetvis være lige så afhængig af den konkrete interaktion og autoritetsforvaltning som af systemsammenhængen – og sikkert mere afhængig af disse momenter end af læreplanernes indhold af demokrati-emner. Det betyder på den anden side ikke, at systemniveauet er mindre væsentligt. En forudsætning for en demokratisk pædagogik vil netop være, systemet ikke er for tætkoblet, og en kritik af reformen vil netop være, at det tætkoblede design i for

høj grad gør den demokratiske pædagogik til et spørgsmål om den individuelle lærers individuelle autoritetsforvaltning. Der skal være et *tilstrækkeligt rum for beslutning* for aktørerne, hvis en demokratisk pædagogik skal kunne lykkes – hvilket videre forudsætter, at lærerne har et pædagogisk råderum under ansvar for det overordnede demokratiformål.

Der er ingen tvivl om, at reformdesignets tætkoblede karakter om ikke modvirker, så i det mindste ikke understøtter den deltagerdemokratiske retorik i reformen. Om den forhindrer demokratisk praksis, er på den anden side lige så tvivlsomt. De observationer, vi i forskningsgruppen omkring Gymnasiereform 2005 har gjort, peger ikke på, at det skulle være tilfældet. Ganske vist er den tilrettelæggelsesmæssige kompleksitet og dokumentationspresset øget betragteligt. Lærerne bruger mere tid og energi på langtidsplanlægning af undervisningen, så sammenhæng mellem grundforløb og studieretninger og mellem AT-forløb indbyrdes tilgodeses, og det fremgår tydeligt af vore interview, hvordan lærerne taler om, hvordan deres rum for afvigelser fra planen og improvisation er indskrænket. På den anden side har vi kunnet iagttage, hvordan den såkaldte Muhammedkrise i 2006 alligevel i den grad satte demokrati på dagsorden i undervisningen, ligesom reformens nye valgprocedurer gjorde demokrati og de unges demokratiske forventninger til et levende tema på skolen.

Noter

1. Se Lene Larsen i denne antologi.
2. På hf udvides dette evalueringssystem med endnu et lag, nemlig studiebogen, som kursisten skal føre på baggrund af sine samtaler med den lærer, der er kursistens tutor. Her skal kursisten beskrive sin studieprofil og sin arbejde med den. Denne 'styring' i forhold til uddannelsens mål sker på mindste enheds niveau, mellem kursist og lærer, ja, med intention om en optræning af elevens selv-styring (BEK 1345 § 57)
3. Man kan grunde lidt over valget af præpositionen 'for' i citatet. Med formuleringen forståelse **for** udviklingen hen mod videnssamfund og vidensøkonomi synes udviklingens retning uundgåelig og derfor

uden for diskussion. En formulering, der angik borgernes forståelse af udviklingen, ville antyde, at udviklingen kunne gøres til genstand for demokratisk diskussion. Formuleringen kan være en tilfældighed, men den 'naturaliserer' ikke desto mindre reformens motiver.

4. Problemet om sideordnede eller parallelle intentioner behandles ligeledes af Brunsson og Olsen 1990 kap. 2.

Litteratur

- Andersen, Jørgen Goul, Lars Torpe og Johannes Andersen (2000): *Hvad folket magter. Demokrati, magt og afmagt*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Andersen, Vibeke Normann (2005): *Kontinuitet eller forandring. Gennem-sigtighed og åbenhed i uddannelserne*. Paper på NOPSA XIV Nordisk Statskundskabskongres.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chicester: Wiley.
- Brunsson, Nils og Johan P. Olsen (1990): *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Kompetencerådets vismandskollegium (1999): *Kompetencerådets rapport 1998*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2000): *Kompetencerådets rapport 1999*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2001): *Kompetencerådets rapport 2000*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- March, James (1995): *Fornuft og forandring. Ledelse i en verden beriget med uklarhed*. København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, Henrik Kåre (1993): *Kultur og modernitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January 1996*. Paris: OECD.
- Olsen, Johan P. (1991): Demokrati i förändring, i Johan P Olsen (red.): *Svensk demokrati i förändring*. Stockholm: Carlssons.
- Pedersen, Ove K: *Den nye velfærdsstat*, Information d. 4.9.2006.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusendårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Stacey, Ralph D. (2003): *Strategic Management and Organisational Dynamics*. Harlow, England: Printice Hall.
- Togeby, Lise, Jørgen Goul Andersen, Peter Munk Christiansen, Torben

- Beck Jørgensen og Signil Vallgård (2003): *Magt og demokrati i Danmark. Hovedresultater fra magtudredningen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (1978): *U-90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*, bd. 2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997): *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998): *Uddannelsesredegørelse 1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000): *Uddannelsesredegørelsen fra 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet, Finansministeriet (1998): *Kvalitet i uddannelsessystemet*, København: Finansministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006): *Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-2007*: www.uvm.dk/tilsyn

Love og bekendtgørelser:

- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen: BEK nr 1348, 2004.
- Bekendtgørelsen om uddannelsen til højere forberedelseseksamen: BEK nr. 1345, 2004.
- Bekendtgørelsen om uddannelsen til højere handelseksamen: BEK nr. 1346, 2004.
- Bekendtgørelsen for om uddannelsen til højere teknisk eksamen: BEK nr. 1344, 2004.
- Bekendtgørelse om kvalitetsvurdering og resultatvurdering: BEK 23, 2005.
- Forslag til lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasie-loven) m. bemærkninger (L33, 2003).
- Folketingstidende bd. 2, 1987.

II. De kreative valg og de kalkulerende elever

– om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne

Af Lene Larsen

1. Uddannelsesvalget som demokratisk ret og pligt

Valg og valgmuligheder har været et centralt element i de sidste 15-20 års reformer af ungdomsuddannelserne. F.eks. er linjegymnasiet over grengymnasiet blevet til et valggymnasium, og erhvervsuddannelserne blev med reformen i 2000 (Reform 2000) radikalt ændret i form af en meget individualiseret struktur. Gymnasireformen (Reform 2005) er mindre radikal i sin tankegang og konkrete implementering, men en af de store og afgørende ændringer er som bekendt, at eleverne nu skal træffe et mere 'færdigt' og langsigtet valg allerede i 9. klasse. De beslutninger, de unge 15-16-årige træffer om valg af studieretning, kan få ganske afgørende og vidtrækkende konsekvenser for deres muligheder for at vælge videregående uddannelse senere hen.

Presset på de unge for – og dermed pligten til – at kunne træffe valg er blevet større på flere måder. Det uddannelsespolitiske pres om at få flere hurtigere igennem uddannelserne øger presset på valget af uddannelse, og de strukturelle ændringer af ungdomsuddannelserne som følge af de seneste års uddannelsesreformer har lagt øget pres på, at der også skal træffes mange valg i selve uddannelserne. Med sigte på både arbejdsmarkedets og de unges behov gennemfører uddannelsesplanlægningen en mere individualiseret struktur og pædagogik i ungdomsuddannelserne, således at de unge får flere valgmuligheder mht. det faglige indhold, dets niveau og rækkefølge og forskellige arbejdsformer. En anden udbredt uddannelsespolitisk opfattelse er, at der er en gruppe af unge, der har svært ved at

træffe et valg og derfor deltager i særlige uddannelsesforløb, der har afklaring og uddannelsesmotivation som sit fremmeste formål som f.eks. produktionsskolerne. Indførelsen af de brede indgange på erhvervsuddannelserne og grundforløbet på de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser har således også til formål at give de unge et bedre grundlag at træffe et uddannelses- og arbejdsvalg på. De brede introducerende grundforløb i gymnasiet efter reformen i 2005 bygger på samme tankegang.

Forskning viser også, at nogle (grupper af) unge har vanskeligheder med at træffe de mange valg og at tilrettelægge deres eget uddannelsesforløb, da de individuelle uddannelsesforløb forudsætter kompetencer, disse unge ikke er i besiddelse af (Hansen 2001, Illeris m.fl. 2002, Larsen, 2003). Herudover betyder ungdomsuddannelsernes indretning en individualisering af ansvaret for succes eller fiasko, hvilket påvirker det socialpsykologiske klima mellem eleverne og mellem lærere og elever på måder, der står i modsætning til målene for uddannelsen (Andersen, 2001). Det stigende frafald i erhvervsuddannelserne efter Reform 2000 tyder på, at sorteringen blandt eleverne med udgangspunkt i deres personlige kompetencer virker marginaliserende på grupper, der tidligere kunne gennemføre en erhvervsuddannelse, der havde fokus på de faglige kvalifikationer. Forskningen viser endvidere, at individualiseringen af uddannelserne skaber en uhensigtsmæssig polarisering af eleverne (Koudahl, 2004).

Ud fra en uddannelsessociologisk betragtning sætter uddannelsessystemets sorteringsfunktion sig igennem på en ny måde i de individualiserede og valgorienterede ungdomsuddannelser, og i forhold til gymnasiet er der god grund til at mene, at også her har eleverne i udgangspunktet forskellige forudsætninger for at orientere sig både i forhold til formålsparagraffens intentioner om demokrati, udvikling og forandring og i forhold til at håndtere de mange valgmuligheder. Umiddelbart kan man argumentere for, at når over halvdelen af en årgang kommer i gymnasiet, så er det udtryk for en demokratisering af den sociale rekruttering til uddannelse. Men man kan også rejse spørgsmålet om, hvorvidt selektionen og sorteringen af eleverne er rykket – endnu mere – ind i selve uddannelsessystemet og hermed

også ind i gymnasiet? Og man kan spørge, hvilken betydning det har for de unges valgsituation, at deltagelsesdemokratiet udfordres af markedsdemokratiet? I forlængelse heraf åbner der sig et forskningsmæssigt felt, der ikke kun fokuserer på unges valg af uddannelse, men også for unges valg inde i uddannelserne (Larsen, 2006).

På det politiske niveau mener vi i forskningsgruppen omkring »Gymnasiereform 2005« at kunne se en forandring i, hvordan de forskellige valg bliver truffet, og hvordan de gerne skulle blive truffet. I 1990'erne var personlig frihed i centrum, og havde man da et paradigme, som med lettere forenklinger kan kaldes »lyst og valgmuligheder«. Filosofien var det frie valg, og informationer blev forstået som orientering om de forskellige valgmuligheder. Uddannelsespolitikken var fokuseret på at give eleverne flere valgmuligheder (valggymnasiet i 1987, Reform 2000), og eleverne blev konstrueret som medlemmer af et professionelt og socialt fællesskab i skolen. Siden da er markeds- og konkurrencedemokratiet blevet tydeligere, og uddannelsesinstitutionernes funktion som dele af et marked er blevet forstærket i og med, de offentlige institutioner i højere grad skal fungere som private virksomheder på et marked. Dette paradigme har ikke personlig frihed som sit omdrejningspunkt, men økonomisk frihed og rationalitet/ fornuft og målrettethed som man med tilsvarende forenklinger kan kalde »fornuft og valgmuligheder«. Det frie valg er erstattet af det fornuftige valg, og informationer forstås som tilstrækkeligt med informationer – eller så mange informationer som muligt, som der skal til for at nå det rigtige mål eller træffe det rigtige valg/ den rigtige beslutning. Dette indebærer en konstruktion af eleverne som (for-)brugere eller kunder, der er i stand til at træffe fornuftige valg, hvilket indebærer: at være rationel og træffe fornuftige valg, hvilket forudsætter informationer, som gør det muligt at kalkulere risici og investering. Tidligere ønskede eleverne sig indflydelse og så meget indflydelse som muligt, i og med de kunne klage over, at undervisningen f.eks. ikke var demokratisk nok, da læreren som regel havde planlagt det hele i forvejen og havde alle de rigtige svar.

Når eleverne beklager sig nu, beklager de sig over, at de ikke har haft mulighed for at træffe et fornuftigt valg. Enten fordi de reelt

ikke har fået så mange valgmuligheder, som de blev stillet i udsigt (f.eks. en studieretning der alligevel ikke kunne oprettes), eller de beklager sig over ikke at have fået tilstrækkeligt med informationer til at kunne planlægge deres videre uddannelsesforløb hensigtsmæssigt. Frihed til at vælge er en værdi og en demokratisk ret som ingen anfægter (Hjort, 2006).

De mange valg er et led i de samfundsmæssige moderniserings- og individualiseringsprocesser og indgår som en central del af en vestlig demokratiforståelse, hvor det selv at kunne øve indflydelse på sin fremtid er en naturlig og selvfølgelig både ret og pligt. Spørgsmålet om demokrati rejser sig derfor i tilknytning til spørgsmålet om de mange valg, unge står overfor at skulle træffe i forbindelse med valget af ungdomsuddannelse og deres fremtidige placering i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. I forbindelse med forskningsprojektet om gymnasiereformen har vi i interview med elever derfor koblet spørgsmålet om *valg* med spørgsmålet om *demokrati*, da valg netop er et vigtigt element i en demokratisk proces. Vi har som et led i den kompetencediskurs, der har været en del af baggrunden for reformen ligeledes spurgt til den betydning, eleverne tillægger *kreativitet*, hvor kreativitet inden for denne forståelsesramme forudsætter demokrati forstået som rum for selv- og medbestemmelse med henblik på innovation (Gymnasieskolen nr. 16, 2006).

Formålet med denne artikel er således at vise, hvordan sammenhængen og relationen mellem valg, demokrati og kreativitet italesættes forskelligt af forskellige (grupper af) unge i gymnasiet, og hvordan kravet om de mange valg og de mange modsætninger, disse valg rummer, opleves og tillægges mening og betydning. Analysen falder i to dele, hvor første del anlægger et fortrinsvis (diskurs)sociologisk perspektiv med henblik på at anskueliggøre, hvilke positioner forskellige (grupper af) elever har til rådighed, og hvilke strategier de anvender i deres tilgang til gymnasiet og dets valgmuligheder. Anden del anlægger et overvejende subjektivt perspektiv i forsøget på at forstå, hvordan forskellige unge tillægger gymnasiet forskellig mening og betydning. Mere enkelt sagt: første analysedel fokuserer på forskellige elevgruppers strategier og tilgange til at gå i gymnasiet som vi har kaldt hhv. »den kulturdemokratiske«, »den teknisk-logiske«

og »den kreativt strategiske«. Anden del fokuserer på, hvad udvalgte elever fra de tre grupper – Anna, Sofie og Jeppe – bruger gymnasierummet til i et bredere ungdoms- og livsperspektiv, som benævnes hhv. »frirum«, »mulighedsrum« og »udfoldelsesrum«. Dvs. perspektivet i første del er at finde fælles træk i elevernes tilgange til gymnasiet, og i anden del skifter perspektivet til at se, hvordan en udvalgt elev fra hver af de tre grupper individuelt forsøger at give gymnasiet og de anvendte tilgange og strategier mening.

2. At træffe valg – en teoretisk ramme

Inden for den uddannelsespolitiske diskurs er valg traditionelt blevet opfattet som resultatet af rationelle og bevidste overvejelser og beslutninger, hvor den enkelte gør, hvad der anses for at være mest fornuftigt i den givne situation ud fra forskellige strategier. Det opfattes som værende på den ene side frit og på den anden side styret af ydre begrænsninger som f.eks. social arv, manglende boglige forudsætninger, adgangsbegrænsning mv. – altså som en udvendig relation mellem indre og ydre og som resultatet af velovervejede handlinger.

Forskningen i unges uddannelsesvalg er præget af forskellige teoretiske og metodiske tilgange og positioner, der kan kategoriseres på følgende måde. Der er de – som oftest Bourdieu-inspirerede – tilgange som fokuserer på forståelse af uddannelsesvalget som social reproduktion hvor sociale og kulturelle traditioner og mønstre videreføres (f.eks. Hansen, 1995, 2003). Andre fokuserer mere på uddannelsernes betydning for bevægelighed i de sociale og kulturelle mønstre, hvor valget i overvejende grad ses som et målrationelt valg, og bevidste og rationelle beslutninger træffes med henblik på at opnå et bestemt mål (f.eks. Jensen, 1997). Herudover kan nævnes de mere kultursociologiske forståelser, hvor valget opfattes som en selektionshandling, og grundlaget for valget er nogle bestemte værdier og etiske holdninger om, hvad der er godt og skidt og rigtigt og forkert (f.eks. Zeuner & Linde, 1997, Zeuner, 2000). Gennem de seneste år er der kommet socialkonstruktivistisk orienterede bidrag

til, hvor valget opfattes som social positionering og konstruktion, hvor man gennem et bestemt valg forsøger socialt at positionere sig (f.eks. Hutter, 2001, 2004). Endelig kan der peges på livshistoriske og socialisationsteoretiske forståelser, inden for hvilke valget ses som en livshistorisk forankret identitetsproces, hvor valget især er knyttet til tidligere livshistoriske erfaringer (f.eks. Larsen, 2001, 2003, 2005).

Disse forskellige måder at forstå valget på findes naturligvis kun sjældent i ren form, som oftest kombineres de på forskellig vis, og udfordringen og vanskeligheden består netop i at fange kompleksiteten i valgprocesserne. Betragter man valget først og fremmest i et strukturelt perspektiv tegner der sig mønstre som viser, at de unges sociale og kulturelle baggrund øver afgørende indflydelse på rekrutteringen til de forskellige uddannelser. I et overvejende individuelt og subjektivt perspektiv rummer de unges egne begrundelser vigtigt stof til forståelsen af deres orienteringer og de betydninger, de tillægger valget af uddannelse og de uddannelser, som de vælger fra. Uanset om man anskuer unges uddannelsesvalg fra uddannelsessystemets perspektiv eller indefra fra de uddannelsessøgendes perspektiv, synes valget af uddannelse og valg indenfor uddannelserne i stigende grad at udgøre et både et *problemfelt* og et *spændingsfelt*.

Når uddannelsesvalget udgør – og kan betragtes som – et *problemfelt* skyldes det som nævnt, at presset på de unge er blevet større med henblik på at træffe hurtige og rigtige valg første gang. Uddannelsesvalget er til enhver tid spændt ud mellem samfundsmæssige, uddannelsespolitiske og subjektive interesser, hvor den stigende grad af problematisering kan ses som et udtryk for, at disse forskellige interesser og perspektiver er aktivt til stede samtidig på en ny og anderledes måde.

Udfordringen består derfor i teoretisk og empirisk at indfange valgenes dynamiske karakter og som både samfundsmæssigt og subjektivt forankret, hvilket i mange tilfælde er en modsætningsfyldt proces.

I forlængelse heraf er grundtanken i denne artikel, at disse modsætninger kommer til udtryk både i uddannelsessystemet og i de

unges subjektive håndtering af deres valgmuligheder. Begrebsligt opfattes valget som værende både strukturer, handlinger og processer i og med, de samfundsmæssige strukturer sætter rammer for, hvilke valgmuligheder der er til stede. Valget af uddannelse er en social handling, der er styret af de sociale og samfundsmæssige strukturer samtidig med, at valget også reproducerer strukturerne og bidrager til at transformere de samfundsmæssige og sociale strukturer, f.eks. kan nogle unges valg af uddannelse bidrage til social mobilitet og forandring¹.

Udover at være strukturelt forankret indgår uddannelsesvalget i en række af sociale handlinger og begivenheder i subjektets livsforløb og har subjektiv betydning for den enkelte. Derfor er uddannelsesvalget en social og biografisk proces, der skriver sig ind i den samlede livshistorie, og valget kan således ikke opfattes som en overskuelig række af enkeltstående målrettede og velbegrundede handlinger, men er en proces af mange slags handlinger og indre dynamikker (Larsen & Larsen, 2006).

At træffe et valg kan altså opfattes som en handling: nogen gør noget med nogen eller noget, dvs. der er både et subjekt og et objekt, og når man gør noget, er der noget andet man ikke gør – der er noget man vælger fra. Dette forudsætter som oftest at man har truffet en beslutning i forsøget på at skabe overensstemmelse mellem den indre og ydre realitet – mellem sig selv og omverdenen. Derfor er evnen til at træffe valg heller ikke noget, man enten har eller ikke har, men et potentiale subjektet kan udfolde i givne situationer under givne forudsætninger. Dette betyder at valget kræver forskellige former for overvejelser afhængigt af situationen og af valgets betydning og bindinger til forskellige følelsesmæssige niveauer. Der er altså stor forskel på, hvad der skal vælges, hvordan og hvornår og af hvem i hvilke situationer. De forskellige former for og typer af valg involverer naturligvis forskellige følelsesmæssige lag, oplevelser og erfaringer afhængigt af valgets karakter og betydning og den enkeltes livshistorie (Larsen, 2001a). F.eks. involverer det formentlig flere grundlæggende orienteringer og erfaringer at skulle vælge en videregående uddannelse frem for en anden, end det gør at skulle beslutte sig for om man vil have et givent valgfag på B eller C-niveau.

Udgangspunktet for denne artikel er altså, at både de unges forskellige sociale og kulturelle baggrunde og deres individuelle livshistoriske erfaringer øver indflydelse på måden, hvorpå forskellige unge håndterer de mange valg, og hvordan de omgås kravet om at skulle træffe et uddannelsesvalg. Ligesom begge dele øver indflydelse på, hvilke strategier de tager i anvendelse i forbindelse med at gå i gymnasiet og de meningstilskrivninger, de tillægger gymnasiet som en central del af deres ungdomsliv.

Når uddannelsesvalget også udgør – og kan betragtes som – et *spændingsfelt*, er det fordi de samfundsmæssige, uddannelsespolitiske og subjektive interesser langt fra altid peger i samme retning, men er spændt ud mellem forskellige interesser og perspektiver. Ud fra et *funktionalistisk* perspektiv forstås valgene som noget samfundsudviklingen nødvendiggør, f.eks. globalisering, international konkurrence mv., der er domineret af et økonomisk rationale, hvor – hurtige – uddannelsesvalg skal sikre erhvervslivets produktivitet. Set i et *modernitetsteoretisk* perspektiv er det de samfundsmæssige og kulturelle moderniseringsprocesser og den kulturelle frisættelse (jf. Ziehe, 1983), som de principielt mange valgmuligheder er et resultat af. Der er den kulturelt frisatte skole, hvor sorteringen er blevet mere uigennemskuelig og nye demokratiformer er opstået, og endelig er der de bevidsthedsmæssige ændringer hos de unge i form af i højere grad at skulle skabe sig selv og sin identitet. Uddannelsesforskningen har især set på uddannelsesvalgene som et resultat af den kulturelle frisættelse, hvor et vilkår i det moderne samfund er at træffe valg og (herigennem) skabe sin egen identitet, hvilket især for unge spiller en central rolle i overgangen fra barn til voksen (Illeris m.fl. 2002). I dette perspektiv får uddannelsessystemet en anden funktion end i det funktionalistiske perspektiv, nemlig at bidrage til de unges identitetsprocesser og at bidrage til social sortering af de unge, da det identitetsarbejde som den kulturelle frisættelse pålægger de unge bidrager til en differentiering blandt disse. Dette peger frem mod et tredje perspektiv – *ulighedsperspektivet*. Den kulturelle frisættelse har ikke ændret på den sociale skæve rekruttering til uddannelse, og bestræbelserne på at bryde den såkaldte (negative) sociale arv er (stadig) et centralt tema i den uddannelsespolitiske debat².

Hertil kan lægges et *ungdomsteoretisk perspektiv*, hvor ungdom er en periode i livet, hvor mange opgaver skal løses. Afhængigt af teoretisk optik kan ungdom opfattes som perioden for dannelse af egen identitet og kønsidentitet (jf. Erikson), den kan opfattes som tiden for de store valg (jf. Illeris m.fl. 2002) Eller den kan forstås som et psykologisk projekt, der indebærer en forsoning mellem den indre og ydre realitet (Nielsen & Rudberg, 1993) – opgaven går altså ud på at skabe overensstemmelse mellem indre lyster og ydre muligheder. Konkret betyder dette, at de unge skal træffe et valg, der er både lystbetonet og identitetsskabende og som tilgodeser de øgede krav om central styring og kontrol af de unges valg som et led i reguleringen af tilgangen til de – rette – videregående uddannelser. Valget er således på én og samme tid lystbetonet, det er en demokratisk ret og det er en samfundsmæssig pligt i forhold til de sociale og kulturelle muligheder, man har.

I uddannelsesforskningens forsøg på at sætte unge menneskers opfattelser af valg og valgstrategier på kort form har modstillingen mellem de målrationelle og de værdirationelle uddannelsesvalg (Zeuner, 2000) eller mellem den selvrealiserende og den instrumentelle uddannelsesopfattelse (Hutters, 2000) haft stor gennemslagskraft. I et forsøg på at afdække hvad der er styrende for de unges valg diskuteres, hvorvidt valget er styret af tradition og reproduktion, af rationalitet eller af de unges egne værdier og kulturelle orienteringer (Zeuner & Linde, 1997, Zeuner, 2000).

Når der i det følgende skelnes mellem »den kulturdemokratiske«, »den tekniske logiske« og »den kreativt strategiske« tilgang, er det tilsvarende er et forsøg på gennem empirisk materiale og en bestemt teoretisk optik at identificere nogle fælles træk og fælles forholdemåder blandt forskellige grupper af unge.

3. Frie eller fornuftige valg: strategier og tilgange

Gymnasieelever skal altså som det er fremgået vælge mere og vælge tidligere end de skulle før, og der er ikke udelukkende tale om, at de skal vælge af lyst og interesse – free choice – som unge af og i

det moderne samfund. De skal også være fornuftige unge, der kan træffe rationelle valg ud fra en mere langsigtet plan for deres fremtid – rational choice. Dette dobbelte krav optræder og håndteres forskelligt af forskellige unge, og af nogle italesættes det som en direkte modsætning og for andre er der – en i hvert fald tilsyneladende – sammenhæng og overensstemmelse.

Det empiriske materiale, som analyserne i denne artikel bygger på, består af fire gruppeinterviews – med fire 1.g-elever i hver – på fire forskellige gymnasier rundt om i landet i marts 2006. Dette betyder, at disse unge har 'overstået' tre store valg: 1) gymnasiet frem for en anden ungdomsuddannelse, 2) valget af et bestemt gymnasium og 3) valget af studieretning. Det er hermed elevernes erfaringer med og bearbejdnings af disse valg, materialet giver mulighed for at analysere, og altså ikke de ønsker og forestillinger eleverne gjorde sig forud for og i forbindelse med valgene. Herudover giver materialet adgang til studier af de forestillinger og planer, eleverne på dette tidspunkt i deres gymnasieforløb har om deres videre uddannelsesforløb efter gymnasiet.

I analyserne af interviewene har der vist sig tre forskellige *strategier* i forbindelse med at skulle træffe valg: »Gør hvad du har lyst til!«, »Lav en plan!« og »Slås for din ret!«. I forlængelse heraf har der tilsvarende udkrystalliseret sig tre forskellige *tilgange*, dvs. måder at forholde sig spørgsmålet om demokrati, valg og kreativitet blandt eleverne, som indholdsmæssigt ligger i forlængelse af de tre forskellige strategier. De forskellige strategier og tilgange eksisterer naturligvis i forskellige blandingsformer og blandingsforhold på de forskellige gymnasier og hos eleverne som enkelt personer. De tre forholdemåder har vi som tidligere nævnt kaldt »den kulturdemokratiske tilgang«, »den teknisk-logiske tilgang« og »den kreativt-strategiske tilgang« (Gymnasieskolen nr. 16, 2006), hvor vi opfatter tilgangen som overordnet den enkelte strategi.

Den kulturdemokratiske tilgang

Hvis vi går nærmere ind i disse strategier og tilgange, så er der i forlængelse af ovenstående nogle elever, der benytter sig af en

valgstrategi som på kort form kan formuleres som »*gør hvad du har lyst til*«. Denne strategi går ud på at holde så mange valgmuligheder åbne så længe som muligt og at fastholde lystprincippet som det væsentligste og det mest holdbare i det lange løb:

Altså hvis man skulle give et godt råd til den der skulle starte næste år, så ville jeg bare sige at man skulle vælge efter hvad der interesserer een og ikke efter hvad man vil være, fordi det kommer til at betyde så meget om det er noget man kan lide at lave og det også til at betyde meget i forhold til hvad du får af karakterer... Og det er jo også skide vigtigt hvad man får i gennemsnit når man kommer ud.

Hermed får denne elev medieret modsætningen mellem den umiddelbare lyst og interesse og kravet om et mere langsigtet uddannelsesvalg gennem opstillingen af et rationale om, at det vigtigste er et godt gennemsnit, og det opnås kun ved at beskæftige sig med noget, som man interesserer sig for.

Disse elever giver endvidere udtryk for vigtigheden af et godt socialt og kulturelt miljø, ud fra samme type argumentation: Hvis man føler sig socialt godt tilpas i klassen og på skolen, klarer man sig nok, og så er det ikke helt så nødvendigt at have en færdig plan for sin fremtid. For disse elever skal et valg således komme indefra og være et udtryk for noget, vedkommende virkelig brænder for og har lyst til. At finde ud af dette kan være og opfattes af eleverne som et ganske hårdt arbejde, og de giver ligeledes udtryk for, at de bliver stressede af de mange valg. Samtidig er de ganske bevidste om, at der forventes af dem at de skal træffe et fornuftigt valg, og at »rational choice« principet er den herskende diskurs.

»*Gør hvad du har lyst til*«-eleverne ser i forlængelse heraf valgene som noget, hvorigennem man realiserer sig selv. F.eks. siger en af eleverne som begrundelse for sit valg af gymnasium:

I stedet for at gå i den samme kreds hele tiden med de samme mennesker, så synes jeg at det ville være rart at komme ud og møde nogle nye mennesker og opleve noget nyt og udfolde sig på en ny måde...og så

synes jeg denne studieretning var rigtig god , fordi jeg kunne få musik på højniveau, som jeg er rigtig glad for fordi jeg elsker musik...

Oplevelsesorientering og muligheden for at beskæftige sig med noget, man virkelig interesserer sig for er således styrende for disse unges valg af gymnasium og studieretning.

Anvendelsen af en sådan »*gør hvad du har lyst til*«-strategi skal ses i sammenhæng med og som et resultat af disse elevers mere overordnede tilgang til det at få i gymnasiet – nemlig det vi har kaldt »*den kulturdemokratiske tilgang*«. I forbindelse med valg af gymnasiet lægger eleverne vægt på den bredde, gymnasiet har at tilbyde, og de italesætter sig selv og positionerer sig som »*ikke særlig boglige*«. I forbindelse med valget af et bestemt gymnasium nævner de muligheden for en studieretning med kreativt indhold, og at muligheden for kreativitet er en nødvendighed for at overleve skolens boglige indhold og orientering. Disse elever trækker primært på en diskurs, der knytter sig til et modernitetsteoretisk perspektiv og på den (herskende) diskurs, der ligger i forlængelse af det funktionalistiske perspektiv.

Eleverne inden for denne »kulturdemokratiske tilgang« taler om det repræsentative demokrati f.eks. elevrådet, og de taler om deltagerdemokrati forstået som deres medvirken og medbestemmelse i forbindelse med undervisningens form og indhold. Ligeledes taler de om at argumentere og kommunikere – samtaledemokrati. Valg er her noget man træffer ved at finde ud af, hvad man brænder for og virkelig har lyst til »*man skal bare vælge det man har lyst til*« (jf. Hutter, 2001, 2004), og derfor ikke noget andre kan hjælpe en med, hvorfor valget opleves ikke kun som en mulighed, men også som en belastning, og de giver udtryk for, at det stresser de elever, der endnu ikke har fundet ud af, hvad de har lyst til. Kreativitet forbindes ligeledes med noget positivt, og ønsket om kreativitet er udmøntet i form af valg af gymnasium og studieretning. Kreativitet defineres bredt og er både noget, man omgiver sig med, en måde man omgås hinanden på og en måde at udtrykke sig på, og det er lysten til at eksperimentere og søge andre og nye erkendelser og svar.

Den teknisk-logiske tilgang

Andre elever benytter sig af en valgstrategi, der på tilsvarende vis som i det foregående kort kan formuleres som »lav en plan«. Denne strategi knytter sig til det fornuftige valg og den fornuftige indsigt i nødvendigheden at have en klar plan for sin fremtid og en vis portion målrettethed:

... men det kræver jo med den nye reform her, at man har en idé om hvad man skal bagefter. Det kan jo ikke hjælpe at man vælger et eller andet, og så man kommer til at tænke på, at det skulle man alligevel ikke bruge...så det kræver lidt overskud og lidt viden om hvad man vil.

Eleven her har da også en klar plan om at ville være dyrlæge og vælger derfor en studieretning, der er relevant for sit kommende studium.

For de elever, hvor det at lave en plan er en farbar vej i en kaotisk verden, opfattes de mange valg som værende lidt irriterende og problematiske:

Altså da vi skulle vælge valgfag der var det meget kaotisk...vi vidste ikke helt hvad vi skulle vælge og hvad vi havde af muligheder...

En anden elev tilføjer:

...det er ikke rigtig blevet lagt ud fra starten, og der er så mange ting at vælge imellem, og der er så få der kan vælge det, så man bliver nødt til at koordinere det lidt. Og så har vi været nødt til at vælge om mange af os...

Mange valgmuligheder opfattes altså ikke her som værende et gode i sig selv. Samtidig synes disse elever ikke i samme grad at være belastede af de mange valgmuligheder, da de ikke på nær samme måde som de foregående har et krav om indre lyster og behov som drivkraft og styringsprincip. Inden for denne strategi ønsker eleverne selvfølgelig også at uddanne sig til noget, de har lyst til, men de

følger i højere grad 'rational choice' princippet: Hvordan kommer jeg bedst og nemmest fra gymnasiet til f.eks. tandlægeskolen eller landbohøjskolen?³ Derfor jo mere gennemskueligt og jo mindre kaotisk skolen fremstår for dem, jo bedre. Dette kan også opfattes som, at de som velopdragne og veloplyste unge mennesker så at sige har taget reformen og dens krav på sig. Da interviewereren spørger, om eleverne i marts måned vidste, hvad de ville, svarer de alle med et stort: *JA!*

Overskud og målrettethed synes disse elever altså er kompetencer, som reformen forudsætter, og hvilket de forsøger at leve op til, og på denne måde medieres lyst og fornuft og lyst og pligt, hvorved de i overvejende grad positionerer sig som fornuftige målrettede unge mennesker. Eleverne fortæller således, at der i deres klasse har været en herskende diskurs omkring målrettethed og betydningen af et godt gennemsnit, som i interviewet dog får konkurrence fra en af eleverne, som benytter sig af en lyst- og interessediskurs, der minder meget om den »*gør hvad du har lyst til*«-eleverne formulerer.

Strategien om at have en klar plan for sin fremtid har sit udspring i et mere overordnet tilgang til gymnasiet som vi har kaldt »*den teknisk-logiske tilgang*«. Inden for denne tilgang omtaler eleverne ikke deres overvejelser og begrundelser for at vælge gymnasiet frem for andre ungdomsuddannelser, og som begrundelse for at vælge netop det pågældende gymnasium er geografisk nærhed, og at man har ældre søskende, der tidligere har gået på det samme gymnasium. Hertil skal bemærkes, at disse elever har vanskeligere ved at agere som kunder og brugere, da markedet ikke er så stort i dette landområde, som det er for »*gør hvad du har lyst til*«-eleverne i et større byområde. Som begrundelse for valg af en naturvidenskabelig studieretning ligger den målrettede plan for at ville være hhv. tandlæge og dyrlæge. I hvert fald for pigernes vedkommende, da drengene i denne interviewgruppe formulerer sig mere åbent og tøvende omkring deres fremtidsplaner. Et kønsmønster som ifølge eleverne afspejler klassen som helhed. Inden for denne tilgang har eleverne også valgt studieretning efter interesse, hvor de skaber sammenhæng mellem faglig interesse og uddannelsesvalg, og synes at grundforløbet har været præget af alt for mange andre fag og for

lidt af de naturvidenskabelige fag. På mange måder trækker disse elever på en diskurs, der knytter sig til et funktionalistisk perspektiv, og de positionerer sig som målrettede unge.

Inden for »den teknisk-logiske tilgang« forbindes demokrati som medbestemmelse og medindflydelse, og disse elever oplever gymnasiet som meget mere demokratisk, end de havde forventet, men som noget man ikke behøver at have mere af – *»hvis demokratiet blev dyrket for meget ville det ikke være godt«* som en elev siger. Demokrati forbindes med mangel på struktur og planlægning og dårlige lærere, og disse elever efterlyser klare rammer. Altså elever der trives bedst med en klarere rammesætning og elementer af en mere synlig pædagogik (jf. Bernstein, 2001). I forbindelse med valg finder vi her en række langsigtede mål, hvor det drejer sig om at træffe et fornuftigt valg og praktisk planlægning. Det er ikke en vifte af valgmuligheder, der i sig selv betyder noget, men at gøre tingene overskuelige, og valget omgås ved at minimere dets betydning. Kreativitet forbindes primært med kunst og finkultur, og ved eventuelle valg af musisk-kreative fag betones de praktiske aspekter af faget.

Den kreativt strategiske tilgang

Disse elever formulerer sig indenfor en markedsdemokratisk diskurs, og mener at deres demokratiske rettigheder anfægtes, hvis de fratages retten til at træffe et informeret valg og ikke anerkendes som kritiske forbrugere. Den hertil hørende strategi *»slås for din ret«* er en måde at formulere på, at nogle elever forholder sig strategisk til de valg, de skal træffe og er meget bevidste om, hvad de har ret til og krav på:

Altså folk græd og den var helt gal...de synes jo at det var jordens undergang at de ikke kunne få deres førstevalg.

De elever, der opfatter valg som en selvfølge og som en demokratisk ret, giver valgene betydning i sig selv – og netop som en selvfølge – og dermed som noget positivt, og i modsætning til nogle af de andre skaber mange valg og mange muligheder tryghed:

Det er lige det der er sjovt ikke ... for så må man da sige at det har fungeret det der med at man skal vælge om, når der er 80% der har valgt om...så må man da sige at det er blevet til det bedre. Jeg synes i hvert fald at det er sjovt at de fleste taler om at vælge om, og så også gjorde det...

Disse elever har lært at dynamik og fleksibilitet er godt, og de bemestrer at orientere sig i en kompleks og foranderlig verden, ligesom de i aller højeste grad behersker valgdiskursen. Frihed, selvbestemmelse og kreativitet er nødvendige kompetencer for at kunne præstere og konkurrere. Dette forudsætter netop, at man får de fornødne informationer:

Men det det så kræver af den nye reform, med at man har denne her mulighed med at vælge de forskellige fag, det er så at det giver et indblik i, hvad fagene indeholder... sådan så eleverne selv kan strukturere det, om man så må sige...

Hvis disse elever skulle give deres efterkommere et godt råd, ligger det i forlængelse af ovenstående:

Altså hvis jeg skal sige noget til de nye elever, så vil jeg sige at de skal ikke være tilbøjelige til at sætte sig hen på bagerste række og falde hen... de bliver nødt til at være med i klassen og give lærerne nogle forslag til, hvordan de evt. kunne strukturere deres undervisning. Altså det har vi gjort i matematik og det er jo lige så svært for lærerne som det er for os, så vi er jo lige som nødt til at hjælpe hinanden.

Disse elever omtaler heller ikke, at de havde overvejet andre muligheder end gymnasiet – tværtimod er det en selvfølge, og som begrundelse for at vælge netop dette gymnasium er ligeledes geografisk nærhed samt udbuddet af en idrætsfaglig studieretning. I elevernes selvforståelse er denne selvfølgelighed udtryk for aktiv og strategisk forholden sig, hvilket ud fra et mere kritisk og analytisk blik (også) kan forstås som en vis form for traditionalisme, hvor man ikke bevæger sig udenfor lokalområdet.

En af eleverne i denne interviewgruppe skiller sig dog ret så markant ud fra de andre, i og med vedkommende er den første i familien, der går i gymnasiet, og hun kommer fra et andet geografisk område end de øvrige. Denne elev har valgt gymnasium og studieretning ud fra interesse »det lød spændende« og har ikke samme strategiske forhold til sine fremtidsmuligheder og fortæller, at hun ikke har tænkt over, hvad hun vil.

For de øvriges vedkommende er strategiske overvejelser angående at skabe sig så mange muligheder som muligt og styrende for deres valg af studieretning:

Jamen min far arbejder meget i udlandet og man taler så meget om globalisering...så jeg har valgt at tage et rimelig bredt niveau for at kunne stabilisere mine kræfter i forhold til udlandet ...og har så også valgt at tage matematik på b-niveau for at opgradere det fra c-niveau...det har noget at gøre med de fremtidige uddannelser man skal ind på...

Denne form for valgstrategi knytter sig til, hvad vi kan kalde »den kreativt-strategiske tilgang«. Her forbindes demokrati med individuel medbestemmelse, og dialog og medbestemmelse opfattes som en selvfølge. Der formuleres ikke et »vi«, i stedet tillægges individuelle handlemuligheder stor betydning. Demokrati betyder frihed til at vælge, og det drejer sig om at skabe sig så mange individuelle valgmuligheder som overhovedet muligt. De formulerer også langsigtede mål for deres liv, men mindre præcist og professionsrettet end »de teknisk logiske« f.eks. »noget inden for jura«. Kreativitet forstås som videnskabelig kreativitet, hvor fag i nye kombinationer kan være befordrende for nye indsigter og erkendelser.

Opsummerende: Ovenstående måder, hvorpå kravene om det tidlige studieretningsvalg håndteres, kan ses som forskellige socialt og kulturelt indlejrede måder i fællesskab og til dels individuelt at skabe overensstemmelse mellem indre lyster og ydre realiteter, hvilket er en ganske kompliceret proces, der som nævnt ikke kun er styret af rationelle beslutninger og processer. De tre forskellige tilgange til demokrati, valg og kreativitet – og sammenhængen herimellem –

rummer selvfølgelig ikke den fulde sandhed, og kategoriseringer har ofte reduktion af kompleksitet som sin pris. De afspejler dog den uddannelsessociologiske forståelse af, at forskellige uddannelsesinstitutioner rekrutterer forskellige grupper af elever, og at forskellige grupper af elever 'vælger' forskellige gymnasier og forskellige studieretninger. Ligesom at uddannelserne i sig selv understøtter og i høj grad er med til at betinge, hvilke valg der synes mulige for forskellige – grupper af – unge. Konkret kommer de fire interviewgrupper fra forskellige studieretninger, der både tiltrækker og understøtter elevernes forhold til demokrati, valg og kreativitet. Ligesom de enkelte gymnasiers forskellige reformimplementeringsmodeller giver eleverne forskellige positioneringsbetingelser og -muligheder.

Eleverne italesætter naturligvis ikke kravet om de mange valg som hverken et problemfelt eller et spændingsfelt, da dette er analytiske kategorier og perspektiver; men på forskellig vis giver de udtryk for, at de med de nye styringsformer og den ændrede demokratiforståelse sættes i en position mellem på den ene side frit valg og på den anden side et fornuftigt valg og en position mellem lyst og tvang/pligt. På den ene side har vi den markedsdrevne skole som ønsker kunder i butikken og derfor må have opmærksomheden rettet mod de unges ønsker og lyster. De unge selv ønsker selvfølgelig deres ønsker opfyldt, og hvis de skal være kunder på et marked, må der være mange tilbud. Derfor tilbyder gymnasierne en række forskellige studieretninger som eleverne kan vælge imellem – mange af kreativ art for at tiltrække kreative unge. Men eleverne bliver splittede: de ønsker både at foretage et målrettet – fornuftigt valg, der kan sikre dem en god fremtid, og de ønsker at foretage et lystbetonet valg.

Ud fra et funktionalistisk perspektiv fremstår valgene som en konsekvens af samfundsudviklingen for eleverne som en selvfølgelighed og en nødvendighed, og de er ganske klar over, at den dominerende diskurs indeholder et rationale om at træffe langsigtede og fornuftige valg. I forskellig grad og på forskellige måder italesættes valgene samtidig ud fra et modernitetsteoretisk perspektiv, da valgene for eleverne (også) indgår i deres identitetsprojekter i form af at finde ud af, hvem man er, hvad man har lyst til og hvor man er på vej hen i verden. Ulighedsperspektivet tematiseres gennem elevernes

forskellige forudsætninger for og måder at opfatte og håndtere de mange valgmuligheder på, og de tre forskellige forholdemåder kan alle ses som forsøg på at positionere sig i kampen om social, økonomisk og kulturel kapital (jf Bourdieu, 2006).

4. Gymnasiet som moratorium eller karriereplanlægning

Uddannelsessociologisk betragtet har gymnasiet – som alle andre uddannelser – som sit formål og sin funktion at kvalificere og socialisere til et kommende arbejds- og voksenliv (Masuch, 1974, Salling Olesen, 1998). Ungdomsuddannelserne udgør for de unge både en tidslig-rumlig og social afgrænset enhed, der udover at kvalificere dem også skal give mening i sig selv, og de indgår som et led i den overgangsfase ungdommen udgør. Selvom skole og uddannelse langt fra sikkert er det mest afgørende sted for udvikling og læring, og undervisning ikke nødvendigvis er den mest væsentlige igangsættende faktor, ændrer dette dog ikke ved, at uddannelsessystemet udgør en væsentlig baggrund for løsningen af de psykologiske opgaver, der hører ungdommen til. Spørgsmålet bliver derfor, hvorvidt og hvordan kan de unge bruge uddannelsessystemet – i denne sammenhæng gymnasiet – som et led i deres identitetsprocesser? I det følgende sættes der – gennem tre eksempler – fokus på valgene i et ungdomsteoretisk perspektiv med henblik på at gå lidt tættere på, hvordan tre forskellige unge – én fra hver af de tre strategier og tilgange – tillægger gymnasiet forskellige betydninger i den proces det er at gå fra barn til voksen, og hvordan valgene indgår i disse unges mere individuelle identitetsprojekter. De tre eksempler viser, at gymnasiet kan tillægges betydning og giver mening for dem som hhv. »frirum«, »mulighedsrum« og »udfoldelsesrum«.

Gymnasiet som frirum

Oprindeligt og traditionelt har ungdomsforskningen sit udspring i ungdomspsykologien, hvor ungdomstiden er blevet opfattet som et moratorium og som en fase i livet med hertil hørende psykiske

forandringer i overgangen fra barn til voksen. Med begrebet »psykosocialt moratorium« definerede Erikson ungdommen som en periode i livet, hvor man er fri for ansvar, pligter og arbejde og kan eksperimentere med forskellige roller og være fri for at være både voksen og barn og søge efter en hylde, der er ud til netop at være skabt for ham eller hende (Erikson, 1971). Et vilkår for moderne unge er dog, at det kan være svært at finde sin rette hylde, i og med at der hele tiden bygges om i reolsystemtet (Weber, 2003). Måske er det derfor, at for Anna fungerer gymnasiet netop som et sådan frirum, og hun foretager selv en eksplicit sammenkobling af det at blive voksen og at kunne træffe valg:

Altså jeg tror det har noget at gøre med, at når man vokser op så finder man også ud af, hvem man egentlig selv er...og det har både gymnasiet og tiende klasse gjort meget til, og det har jeg virkelig været glad for. Men i gymnasiet der tror jeg folk de tager sig en arbejdsferie hvor de holder fri fra at skulle bestemme sig for hvad de vil være og så udvikler sig på den faglige måde...også på den lidt mere brede facon.

Som det fremgår spiller gymnasiet en central rolle i Annas proces med at blive voksen, hvilket hun forstår som at finde ud af, hvem man er – altså som en identitetsproces. En proces hun afkobler fra at have noget med et uddannelses- og arbejdsvalg at gøre, og som hun (i stedet) opfatter som en indre psykologisk proces. For Anna fungerer gymnasiet som en udskydelse for at træffe beslutninger om fremtidig uddannelse og arbejde, og der foretages en afkobling af sammenhængen mellem det faglige og uddannelsesvalget. Eller mere spidst formuleret: der rettes en – mere eller mindre bevidst kritik – af den målrettethed, hvorved valg af fag og studieretningen skal træffes, og at hvis gymnasiets faglige indhold udelukkende fungerer som middel til at nå andre og senere mål, så mistes der noget faglig glæde og fordybelse.

Gymnasiet giver således mening for Anna som et sted, hvor hun får mulighed for at blive voksen og selvstændig, og hun siger »man bliver meget selvstændig« af at gå i gymnasiet. Hun siger endvidere:

Jeg tror også at alle de der politikere, de tror at gymnasiet er et sted hvor de unge bare kommer og er helt vildt glade for at lære en hel masse...altså for de unge der tror jeg også at halvdelen af det, det er at de gerne vil vokse op og kunne føle sig hjemme og få det godt med at møde nye mennesker...jeg tror ikke kun at det er det boglige, men at man også lærer at begå sig på en lidt anden måde som afveksling fra folkeskolen.

Her taler hun imod det, hun opfatter som værende den herskende politiske diskurs, hvor de unge er topmotiverede elever i skoletiden, og unge i fritiden. I stedet giver hun udtryk for, hvor meget det betyder at kunne føle sig godt til pas i skolen og at få nye og gode kammerater. Hun foretager en direkte kobling mellem det sociale og det faglige:

Jeg tror bare ikke at regeringen har set hvor meget det der sociale noget det betyder for vores indlæring. Og hvis vi ikke har styr på inde i vores hoveder hvem vi kender og hvem vi har som lærere og hvad det er for nogle lektier vi har for...Så dur det bare ikke, for så kan vi ikke rigtig lære noget...

Også her retter hun en kritik mod politikerne og understreger betydningen af det sociale miljø, og hvilke forudsætninger der skal være til stede for, at hun i hvert fald kan lære noget.

For en pige som Anna giver gymnasiet mening som et sted, hvor der er faglig og social rummelighed og bredde som led i hendes afklaringsproces:

...jeg vidste egentlig heller ikke hvad det var jeg gerne ville være bagefter, så det er egentlig en bred løsning for mig og det har jeg også været glad for...men jeg har heller ikke rigtig haft nogle forventninger til gymnasiet.

Anna etablerer hermed selv en sammenhæng mellem få forventninger og en bred og åben tilgang til gymnasiet, hvilket igen hænger sammen med, at hun ikke har truffet valg og beslutninger om, hvad

hun vil efter gymnasiet. Gymnasiet får således en modsætningsfyldt funktion og betydning for hende, da det på den ene side skal give hende et frirum, fra at finde ud af, *hvad* hun vil være, samtidig med at det skal hjælpe hende med at finde ud af, *hvem* hun er. En proces der hverken teoretisk eller i praksis kan adskilles og som i stedet er tæt sammenvævet.

Gymnasiet som mulighedsrum

I takt med udviklingen af det (sen)moderne samfund er den sociale mobilitet blevet individualiseret, og allokeringen til sociale positioner er blevet tiltagende afhængig af uddannelsesmæssige kvalifikationer. For nogle elever fungerer gymnasiet således som et mulighedsrum, hvor de med en studentereksamen får adgang til nye og flere muligheder.

Til forskel fra Anna er Sofie en af de unge, som har truffet beslutninger om, hvilken videregående uddannelse hun vil søge ind på efter gymnasiet, og hvis man ved, hvad man vil efter gymnasiet, behøver man ikke bruge sin gymnasietid på at finde ud af det. Sofie bruger fortrinsvist gymnasiet som et led i en målrettet plan om i dette tilfælde at blive tandlæge, dvs. som kvalificeringsproces til fortsat uddannelse. Det er derfor også de langsigtede mål, der holdes fast i, når skolehverdagen bliver for sur og hård:

Nogle gange tænker man da: Fuck det! Men så er det sammenholdet der gør at man bliver ved, og så har man også en drøm der gør at man ikke bare siger at nu gider man ikke mere.

Sofie understreger ligesom Anna kammeraternes betydning for skolehverdagen, og selvom hun ind i mellem tænker om skolen som hun giver udtryk for i dette citat, er hun generelt meget glad for gymnasiet »*jeg har aldrig været mere glad for at gå i skole*«, siger hun.

Gymnasiet giver således mening for Sofie på flere måder. Hun finder det meningsfyldt og lystbetonet i sig selv, og det fungerer som et kvalificerende middel til at få opfyldt planerne og drømmen om at blive tandlæge.

I forlængelse heraf går gymnasiet heller ikke ud på at finde udfoldelsesmuligheder og tillægge disse betydning; det går snarere ud på at skabe overskuelighed og gennemskuelighed og at afkode, hvad skolen forventer af én. Valgstrukturen får betydning og værdi i og med, at eleverne i den samme klasse interesserer sig for det samme, og at alle arbejder målrettede, eksempelvis i forbindelse med gruppearbejde. At reducere kompleksitet og bruge sit overskud synes således at være Sofies svar på de mange udfordringer, hun synes hun står overfor:

Jeg synes også den der med at der er så mange lektier på gymnasiet og at man næsten ikke kan overskue det...men altså. Jeg synes da også når der er afleveringer at så er der meget, men det er da ikke sådan at man tænker at det klarer jeg aldrig det her.

Selvom Sofie er glad for gymnasiet så omtaler hun i højere grad fritiden som det sted, hvor socialitet og selvudfoldelse har en plads, og det er snarere fritiden end skolen, der udgør et frirum:

...det er da vigtigt at man stadig væk kan dyrke sådan noget som arbejde og sport, ellers tror jeg man kører død i det. Men det synes jeg også sagtens at man kan.

Skolen er ganske rigtigt ikke hele livet, og tilsyneladende får Sofie tid til både skole, arbejde og sport, hvilket nødvendigvis må indebære nogle skarpe prioriteringer og en god tidsmæssig planlægning. Sådanne kompetencer fremhæver hun da også som et centralt udbytte af at gå i gymnasiet »jeg synes også man bliver god til at tage nogle valg med hensyn til prioriteringer«, siger hun.

Gymnasiet udgør således et mulighedsrum for en pige som Sofie, da det giver hende de videreuddannelsesmuligheder, hun ønsker sig. Herudover har hun mulighed for at passe sin skole sammen med klassekammerater, der interesserer sig for det samme for hende. Sagt anderledes giver studieretningsgymnasiet i Sofies optik mere motiverede elever i de enkelte fag og større grad af fælles interesser – og hermed større mulighed for målrettethed.

Gymnasiet som udfoldelsesrum

For Anna er gymnasiet ikke en klar social og kulturel selvfølgelighed – om det er det for Sofie ved vi ikke, men det er en klar selvfølgelighed ud fra hendes plan om at blive tandlæge. For Jeppe er det en klar forventning fra både ham selv og andre, at han skal i gymnasiet.

Jeppe er eksempel på en af de elever, der bruger gymnasiet som et sted, hvor man slås for sin ret. Retten til god undervisning, retten til informationer og træffe valg på baggrund af, retten til at konkurrere om de samfundsmæssige positioner, retten til at bruge skolen som et strategisk middel i kampen om at vinde en god position. Valget af gymnasiet og studieretning er således for ham led i en mere strategisk plan:

...men det er jo også det med at jeg mener at det er fleksibelt...jeg f.eks. gå i den samme klasse og så kan jeg opgradere som jeg vil...og så bliver jeg så nødt til at have matematik på c-niveau fordi man max må have nogle bestemte niveauer...men så kan jeg så tage det på GSK bagefter... og så har jeg tænkt på måske at læse på handelshøjskolen...

Jeppe er mindre præcis i sine fremtidsplaner end Sofie, men samtidig mindre snæver og han er mere afklaret, end Anna giver udtryk for at være. Han befinder sig godt med de mange valgmuligheder og jonglerer med dem:

Altså jeg har så valgt at opgradere samfundsfag til a-niveau og så bruge en valgblok på filosofi, fordi det er også noget der interesserer mig meget...de ligger en god bund.

Strategien bestået således i at finde noget der på én og samme tid har ens interesse og giver en vifte af videre uddannelsesmuligheder. I forlængelse heraf værdsætter han den fleksibilitet, studieretningsgymnasiet giver »jeg synes også at det er meget mere fleksibelt i forhold til hvordan den gamle reform var...i hvert fald efter min opfattelse«. Han sætter ligeledes pris på de skiftende sociale sammenhænge, der kan være en af konsekvenserne af reformen »det giver jo kun flere venner og en større omgangskreds«, siger han. Han er dog af den opfattelse, at reformen medfører flere »tabere« end i det tidligere gymnasium:

...altså jeg har godt nok følt med det her valg af studieretning at der har været en del tabere på den måde at de ikke har fået deres studieretning... og der er jo fordi der er foretaget valg...så de er måske ikke så frit stillet. Jeg tror der er flere tabere her end der var med den gamle reform, fordi der bare er nogle der må give afkald på deres studieretning...

Hvis man må give afkald på den studieretning, man har valgt, er man i denne forståelse i en taberposition, da man i udgangspunktet er blevet stillet nogle bestemte muligheder i udsigt, og som man så fratages rettet til alligevel at få.

Som elev har man også retten til at hjælpe læreren lidt på vej, hvis det skulle være nødvendigt:

Altså jeg har snakket med min matematiklærer om at han skulle give os denne her baggrundsviden så vi kunne se en sammenhæng i det han underviste om...for han er meget tilbøjelig til bare at stille sig op og skrive en masse ting på tavlen og det kan vi ikke lige som bruge til noget...vi kan ikke se sammenhængen, så han bliver nødt til at give os denne her matematiske historie som er nødvendig...

Gymnasiet får for en dreng som Jeppe således mening og betydning som et sted, hvor man udfolder sine interesser, kæmper for sin ret og udnytter den ret man har som bruger og forbruger og hvor man udfolder sine evner og strategier, således at man har et godt grundlag for sin videre fremtid.

5. Mange valg – forskellige betydninger

Som det er fremgået giver forskellige reformimplementeringsmodeller forskellige mulighedsbetingelser i forhold til elevpositioner og graden af valgmuligheder og fleksibilitet. Forskellige modeller og muligheder som man må formode de enkelte gymnasier tilpasser markedets og kundernes behov, men som også kan være med til at fastholde eleverne i bestemte positioner.

De fremanalyserede strategier, tilgange og positioner kan forstås som et samspil mellem elevernes sociale og kulturelle kapital og de

positionsmuligheder, skolerne stiller til rådighed. Ligesom kategorierne »den kulturdemokratiske tilgang«, »den teknisk-logiske tilgang« og »den kreativt strategiske tilgang« i sig selv kan virke positionerende i forhold til måden, hvorpå eleverne positionerer sig. Beskrivelsen af disse tre tilgange og forholdemåder er et forsøg på at vise, hvordan forskellige elevgrupper håndterer det at gå i gymnasiet i forbindelse med at skabe overensstemmelse mellem indre lyster og behov og ydre muligheder og betingelser. Det stigende antal valgmuligheder håndteres således forskelligt af de tre elevgrupper, hvor den første gruppe bliver stressede af de mange valg, der skal træffes. Den anden gruppe forsøger at minimere antallet af valgmuligheder og hermed skabe overskuelighed, hvorimod den sidste gruppe ser mange valgmuligheder som et gode i sig selv. At gøre hvad man har lyst til får således forskellig betydning for de tre grupper af elever, og der medieres forskelligt mellem subjektive behov og de samfundsmæssige krav om at træffe et valg om fortsat uddannelse. Tilsvarende formulerer de også forståelsen af og sammenhængen mellem valg, demokrati og kreativitet forskelligt, nemlig som noget overvejende kulturelt, teknisk og strategisk – alt sammen i forsøget på at finde en måde at gå til verden, der giver mening og betydning for dem og som er håndterbar i kampen om kulturel, social og økonomisk kapital.

De tre elev eksemppler med Anne, Sofie og Jeppe er valgt ud fra, at de viser tre forskellige måder at skabe mening og betydning i det at gå i gymnasiet, og at gymnasiet har tre forskellige funktioner for de tre unge. Eller rettere: De bruger fortrinsvis gymnasiet som hhv. frirum, mulighedsrum og udfoldelsesrum, da det for dem alle tre har samtlige funktioner, men hvor den ene fremtræder som værende tydeligere end de to andre. Gennem analysearbejdet har det vist sig, at de tre eksempler også viser ungdomsbegrebets tre dimensioner: en psykologisk, en social og en kulturel. For Anna er gymnasiet primært et sted, hvor hun forsøger at finde ud af, hvem hun er og i mindre grad en socialiserings- og kvalificeringsperiode, hvor det for Sofie nærmest er omvendt, i og med hun har truffet et valg om, hvad hun gerne vil være. Gennem den kvalificering Sofie får i gymnasiet bliver hun i stand til at skabe sig nogle muligheder, hun ellers

ikke ville have fået. For Jeppe fungerer gymnasiet som et sted, hvor han kan udfolde sig både personligt, socialt og kulturelt. Overført til ungdomsdiskussionen drejer det sig for de unge om at finde og anvende strategier til mestring af ungdomslivet med henblik på at erhverve en så god social placering som muligt i voksenlivet.

Individualiseringen af den sociale mobilitet betyder, at ungdom ikke kun er den tid, hvor de unge bliver voksne, men også er en central periode for sociale forandringer. Fremtiden er i højere grad blevet de unges eget individuelle ansvar, hvorfor de unges erfaringer er blevet vigtige for den enkeltes sociale placering i voksenlivet (Mørch, 1997). På denne måde kan samfundsudviklingen og ungdommens udvikling ikke forstås uden hinanden, hvor det moderne samfunds individualiseringsprocesser skaber en øget afstand mellem de unge og lønarbejdet og heraf følgende andre måder at være samfundsmæssigt individ på og ændringer i måden at udvikle identitet på. Generelt og mere konkret betyder dette, at ungdomsperioden er både identitetsdannelse, socialisering og kvalificering, social og kulturel konstruktion – og hertil hørende samfundsmæssig differentiering og sortering, og det er tiden, hvor der skal træffes mange og store valg (jf. Illeris, 2002) for alle unge, men som det er forsøgt vist tillægges de forskellige funktioner og opgaver forskellig betydning, og de italesættes forskelligt af forskellige elever.

Den metodologi, der er anvendt i denne artikel, har (netop) til formål at vise, hvordan uddannelsesvalget kan forstås som værende spændt ud mellem samfundsmæssige, uddannelsespolitiske og subjektive interesser både i et uddannelsessociologisk perspektiv og i et mere subjektivt perspektiv, og hvordan de mange valg udgør såvel et problemfelt som et spændingsfelt på både et samfundsmæssigt og et individuelt niveau. Ud fra en uddannelsessociologisk betragtning har de tre fremanalyserede elevgrupper forskellige sociale og kulturelle forudsætninger for at håndtere kravet om de mange valgmuligheder, og de har i forskelligt omfang tilegnet sig – og betjener sig af – valgdiskursen. Dette rummer en vis fare for hierarkisering af de tre grupperinger, som kan være både uhensigtsmæssig og teoretisk for ensidig. Derfor er der anvendt et analytisk greb, som skal åbne analysen og rette blikket mod, at det der umiddelbart og med en

bestemt teoretisk optik ser ud som f.eks. kreativt, logisk eller strategisk med en anden optik for den enkelte kan være en af de andre ting. Den ungdomsteoretiske optik åbner blikket for at se valgene i sammenhæng med den proces, det er at gå fra voksen til barn, og at gymnasiet i den proces får og har forskellig betydning.

I forlængelse heraf er der gennem analysen ligeledes blevet stillet spørgsmålstejn ved den uddannelsespolitiske opfattelse af, at unge uden videre skal være i stand til at træffe afgørende valg om deres fremtidige uddannelsesforløb allerede i 9.klasse, da disse valg er styret ikke kun af rationelle og fornuftige overvejelser men også af indre og mere ubevidste lyster og behov. Som det er fremgået, er det langt fra alle unge, der på dette tidspunkt er i stand til hverken at overskue eller at mediere mellem indre lyster og ydre muligheder, og valg er noget der holdes fra dørene enten ved at minimere deres betydning eller ved at gøre gymnasiet til et sted og en periode, hvor man holder fri fra at træffe den form for beslutninger.

Noter

1. Dette bygger på en forståelse af, at sociale handlinger ikke alene er styret af og reproduktion af institutionelle strukturer, de producerer også selv strukturer og bidrager til transformering af de samfundsmæssige strukturer (Berger & Luckmann, 1971).
2. At forstå uddannelsesvalget som et spændingsfelt, der kan analyseres ud fra et funktionalistisk, modernitetsteoretisk og et ulighedsperspektiv er inspireret af Camilla Hutters' ph.d.-afhandling: *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af de unges valg af videregående uddannelse*, Roskilde Universitetscenter, 2004.
3. Som nu hedder Det biovidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet.

Litteratur

Andersen, Anders Siig (2001): *Praktikuddannelsen – erhvervsuddannelsens akilleshæl*. I: Anders Siig Andersen m.fl.: *Bøjelighed og til-*

- bøjelighed Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde Universitetscenter 2001.
- Bernstein, Basil (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Red: Chouliaraki, Lilie og Martin Bayer, Akademisk Forlag.
- Berger, Peter L & Thomas Luckmann (1971): *The social construction of reality*. Penguin University Books, England.
- Bourdieu, Pierre (2006): *Refleksiv sociologi – mål og midler*, Hans Reitzels Forlag.
- Bøje, Jakob Ditlev, Katrin Hjort, Lene Larsen, Peter Henrik Raae: Kreative og / eller kalkulerende elever? – Om demokrati og gymnasireformen, *Gymnasieskolen* nr. 16, 2006.
- Erikson, Erik H. (1971): *Identitet – Ungdom og kriser*, Reitzel, København.
- Hansen, Martin Eggert (2001): *Evaluerings af Den Frie Ungdomsuddannelse*, Slutrapport. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 20.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*, Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag.
- Hjort, Katrin (2006): De-demokratization in Denmark? *European Educational Research Journal*, 2006.
- Hutters, Camilla (2001): Mellem længsel og mestring – betydningen af uddannelse i unges liv. I: Anders Siig Andersen m.fl.: *Bøjelighed og tilbøjelighed Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde Universitetscenter 2001.
- Hutters, Camilla (2000): *De krogede forløb – de besværlige uddannelsesvalg, Unge og Uddannelse*, Center for Ungdomsforskning, september 2000.
- Hutters Camilla (2004): *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Illeris, Knud m.fl. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*, Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF- forlaget.
- Koudahl, Peter (2004): *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelserne*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Larsen, Kirsten og Lene Larsen (2006): *Biografi og unges uddannelsesvalg*, under publicering.

- Larsen, Lene (2001): *Unge, livshistorie og arbejde*, Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2001a): Valgkompetence. I: *Tanker om EUD-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33-2001. Undervisningsministeriet.
- Larsen, Lene (2003): *Fra fornemmelse til viden og handling*, Vejle Tekniske Skole.
- Larsen, Lene (2005): Identitet: Biografisk konstruktion og socialisation. I: Andersen, Anders Siig m.fl. (red.): *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*, Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2006): *Young people's choice of education between inclination and obligation*. Paper præsenteret på Nyris Konference, Stockholm, januar 2006.
- Masuch, Michal (1974): *Uddannelsessektorens politiske økonomi*, Forlaget Rhodos.
- Mørch, Sven (1997): Youth and activity theory. In Bynner, John mfl. (edt): *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*.
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (1993): Halløj Tykke! Kontinuitet og forandring i psykologisk køn. I: Drotner, Kirsten og Monica Rudberg (red): *Dobbeltblik på det moderne*, Oslo Universitetsforlag.
- Salling Olesen, Henning (1998): Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion. I: Andersen, Heine (red): *Sociologi – en grundbog til et fag*. Hans Reitzel Forlag.
- Weber, Kirsten (2003): Forandringserfaring og arbejdsidentitet. I: Andersen, Anders Siig & Finn Sommer (red): *Uddannelsesreformer og levende mennesker – uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*.
- Zeuner, Lille & Peter Christian Linde (1997): *Livsstrategier og uddannelsesvalg*, Socialforskningsinstituttet, 1997).
- Zeuner, Lilli (2000): *Unge mellem egne mål og fællesskab*, Socialforskningsinstituttet.
- Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy 1983.

III. Mellem kreativitet og instrumentalisering

– om professionalisering og handlestrategier i undervisningen

Af Jakob Ditlev Bøje

1. Indledning

Spørgsmålet om professionalisering af det såkaldte menneskearbejde – sygepleje, børnepasning, undervisning mm. – er inden for de senere år blevet et vigtigt emne for både politikere, interesseorganisationer og de ansatte selv i menneskearbejdet (Hjort, 2005; Laursen mfl., 2005). I takt med velfærdsstatens omlægning – eller nedbrydning – fra en retligt reguleret instans til en responsiv selvforvaltningsstat og i dag vel en quasi-orienteret markedsstat (Bredsdorff og Rasmussen, 1989; Klausen og Ståhlberg; 1998; Mathisen, 2005), bliver der gjort mange forsøg på at professionalisere arbejdet og uddannelsen mest muligt, så der omvendt kommer mest mulig effektivitet ud af arbejdet. Og set fra menneskearbejdernes perspektiv: Løn, anerkendelse og autonomi.

Spørgsmålet om professionalisering er også nået frem til gymnasiets indbyggere i og med den seneste reform af 15/12/2004 (Undervisningsministeriet, 2004 a). I reformens forskellige bekendtgørelser og i udgivelser relateret til reformen tales der f.eks. om, at ledelsen skal blive bedre til strategisk ledelse og kvalitetssikring af den enkelte skole, at lærerne skal udvikle sig fra privatpraktiserende faglærere til organisationsansvarlige teamlærere, og at eleverne skal udvikle sig fra elever til studerende med ansvar for egen læring, uddannelsestid, aktiv deltagelse og overholdelse af skolens formulerede studie- og ordensregler (Raae og Abrahamsen, 2004; Undervisningsministeriet, 2004 a; Undervisningsministeriet, 2004 b; Undervisningsministeriet, 2005).

Disse udlægninger af professionalisering er imidlertid meget brede, og ud fra ordlyden alene kan det være svært at få et præcist

billede af, hvilke praksisændringer de giver anledning til. Strategisk ledelse kan være mange ting, at være teamlærer er forskelligt fra skole til skole, og at være ansvarlige studerende implicerer ligeledes forskellige ting. Ordet professionalisering dækker med andre ord over rigtig mange forskellige perspektiver og forandringer i det almene gymnasium. Det er, i Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteoretiske univers, en »flydende betegner«, som forskellige magtpositioner kæmper om at menings- og praksisudfylde (Laclau og Mouffe, 1985; Laclau, 2002).

Nu, hvor der efterhånden er gået tre år siden reformen trådte i kraft, er visse perspektiver, positioner og praksisser så småt faldet i hak og er blevet »måden vi arbejder på«. De er blevet institutionaliseret som den nye måde at være professionel på, kan man sige (Berger og Luckmann, 1979). Derfor er de også ved at være svære at få øje på som noget særligt – som en særlig udfordring, ændring eller ligefrem belastning. Materialet til denne artikel stammer imidlertid fra 2005, hvor reformen akkurat var gået i gang og gymnasiets praksis ved at blive ændret. Artiklen har med andre ord den styrke, at den kan synliggøre nogle af de ændringer af gymnaset, som reformen har afstedkommet, *inden* disse vel at mærke blev naturlige og selvfølgelige for lærere og elever. I den forstand kan man sige, at artiklen er et eksplorativt pionerstudie af gymnasiets professionelle praksis.¹

Artiklen er opbygget således, at jeg først siger nogle uddybende ord om professionalisering forstået ud fra antologiens tema om den kreative gymnasieklasse. Dernæst præsenterer jeg tre forskellige lærerteams måde at håndtere reformarbejdet og professionaliseringen på. I det sidste tilfælde vil spørgsmålet om elevernes professionalisering også blive berørt.

2. Professionalisering i spændingsfeltet mellem kreativitet og instrumentalisering

Professionalisering har i de klassiske teorier at gøre med 6 forskellige ting: 1) lang teoretisk uddannelse; 2) en fast forankret og institutionaliseret vidensbase; 3) samfundsmæssigt mandat og autorisation

(nogle vil måske sige monopol) til at udføre en bestemt type arbejde; 4) autonomi til at indholdsdefinere dette arbejde; 5) en særlig arbejdsidentitet; 6) bekendelse til en klientcentreret professionsetik – den professionelle etos (Hjort og Weber, 2004: 7-12; Laursen mfl., 10-12). Af disse elementer er det især spørgsmålet om autonomi, jeg ønsker at rette fokus mod med denne artikel: Indebærer professionaliseringen i gymnasiet øget eller begrænset autonomi – øget eller begrænset ret til selv at planlægge, udføre og evaluere arbejdet?

Formuleret i termer af denne antologi kunne samme spørgsmål lyde, om professionaliseringen indebærer øget eller begrænset mulighed for kreativitet i arbejdet? Bliver lærernes arbejde i de selvforvaltende teams mere kreativt, frit og legende end arbejdet som den privatpraktiserende gymnasielærer hidtil har været? Eller er ambitionerne til gymnasiet (og mødevirksomheden) mon så store, at instrumentalisering og fragmentering – f.eks. i form af opsplitting mellem planlæggende, udførende og evaluerende »produktionsled« – bliver det uundgåelige resultat?

Formuleret i termer af Richard Floridas værk om den kreative klasse (Florida, 2005) kunne spørgsmålet lyde, hvorvidt gymnasielærernes og -elevernes professionalisering gør dem til medlemmer til den dominerende kreative klasse, eller om den måske snarere reducerer dem til *servicearbejdere*, den kreative klasses understøttende infrastruktur? (Florida, 2005: 95) Indebærer professionaliseringen privilegier, som normalt kun den kreative klasse har ret til at nyde – individualitet, værdsættelse af medarbejdernes dyrebare viden, løse organisatoriske rammer, god tid til at få nye ideer, villighed til at lade medarbejderne eksperimentere og prøve sig frem – eller indebærer professionaliseringen de samme reducerede udfoldelsesmuligheder, som servicearbejdet er karakteriseret ved – kollektiv ensretning, begrænset belønning af muskelintensitet, stram organisation og faste kommandoveje, stærk arbejdsdeling, teknificering/programmering af arbejdet, orientering mod omkostningsbesparelse og produktionseffektivitet?

Jeg kan selvfølgelig ikke besvare den ovenfor rejste problemstilling særlig endegyldigt i denne artikel, men i det følgende vil jeg gøre det, at jeg analyserer tre forskellige lærerteams måde at arbejde

‘professionelt’ på. Dvs. deres måde at gribe den seneste gymnasie-reform og særligt teamsamarbejdet an på. Disse analyser kan efter min bedste overbevisning bidrage til en begyndende belysning af professionaliseringen af gymnasiet.

3. Kreativitet med hiv og sving – og lidt flirt

Team A er et såkaldt »kuffertteam« bestående af 7 lærere, som har til opgave at organisere skolens tværfaglige forløb i almen studieforberedelse (AT)² på tværs af alle grundforløbshold. De skal ‘pakke kufferten’ i AT, kan man sige. Den følgende analyse af dette teams professionalitet baseres på en optagelse af et af teamets ‘kuffert-møder’, som vi i regi af forskningsprojektet »Gymnasiereform 2005« har haft lejlighed til at overvære. På dette møde skal teamet forsøge at nå frem til en aftale vedrørende et AS-forløb, der omhandler ungdomskultur.

Mødet starter trægt og i en slags omvendt form, hvor man begynder med at tale om timer og form i stedet for, som man måske kunne have forventet, at begynde med at tale om kompetencemål og progression og derefter form og timer. En lærer indleder f.eks. på følgende vis: *»Der kan man så sige, at – det har jeg i hvert fald gjort. Jeg har kigget på, hvor mange timer, vi har tilbage inden. Og så har jeg sagt...ladet dem tænke ud fra de forslag, hvis man snakker ungdomskultur, har til film og tv.«* Flere andre lærere støtter op om denne form, hvor timerne kommer først, og understreger f.eks., at *»...i samfundsfag der har vi overhovedet ikke tid. Altså vi har ikke. Der kører det som et særskilt forløb. Og vi har været nødt til at gøre det, at det ikke nødvendigvis er samfundsfagslæreren, der har ungdomskultur. Så det er et helt specielt tilfælde, vi er i.«* En musiklærer, Preben, lader til at være endnu mere frustreret over de manglende timer:

Men musikpensummet i 1.g har været stramt, og derfor er der ikke tid til at lægge AST [AT] i timerne også. Jeg kan – det er der ikke noget ondt i – men jeg kan ikke nå det. Men jeg har så heller ikke, altså, kunnet se nogen idé i – det er så en helt anden side af sagen – at lægge det

ud til dem, hvad de synes, det skulle handle om, fordi det kunne kun handle om én ting, synes jeg. Det kan handle om to ting. Det kunne handle om...det er i virkeligheden én ting; hvad de ser, fordi hvis det skulle handle om, hvad unge selv producerer inden for mediefilm og tv, det ville simpelthen blive for obskurt og snævert. Så det kommer til at handle om ungdomsliv, og så kan man selvfølgelig problematisere på et eller andet tidspunkt, at det ikke er unge mennesker, der selv laver ungdomsfilmene. (...) Men mit store problem er det der med...med det ved jeg ikke, hvordan vi skal gøre det! Altså, jeg har ingen problemer omkring den der audiovisuelle fremlæggelse, vi snakkede om sidste gang, for det er jo helt oplagt, at film og tv skulle lave en ungdomsfilm selv eller sådan et eller andet. Det kan ikke lade sig gøre! Altså, det kan ikke lade sig gøre tidsmæssigt! Det kan ikke lade sig gøre logistisk at have tre grupper til at lave de her ting oven i hinanden.

Allerede før mødet kommer rigtigt i gang udtrykker de her citerede lærere altså en form for defensiv holdning og frustration, hvorfra der synes langt til et frugtbart teamsamarbejde med kreativitet og ideudvikling. Det lader snarere til at være et slags brokkeforum, der er ved at etablere sig, hvori det er selvfølgelig at være fokuseret mod omkostningsbesparelse og produktionseffektivitet. Timetælleriet genindføres, selvom en af reformens mål var at bekæmpe dette, og demokratiet og elevernes medindflydelse ser ud til at ryge sig en tur – det kan ikke nås. Ydermere bliver nogle lærere afkoblet fra deres faglighed og kerneområde, fordi strukturen ikke tilgodeser dette. Alt sammen tendenser som med en vis forsigtighed kan siges at pege hen imod en form for instrumentalisering af arbejdet.

Men så sker der heldigvis noget. To af de kvindelige lærere træder til med en kreativ løsning, som redder Preben ud af den fastlåste situation, han selv mener, han befinder sig i:

Anne: Men kan man ikke, ikke fordi jeg overhovedet... kunne man forestille sig at lave klip?

Jytte: Ja og sammenklippe, det tænkte jeg også.

Anne: Klippe noget sammen, så man ligesom sætter det op overfor hinanden.

Jytte: *Ja!*

Anne: *Tage nogle klip på, lade dem sidde med... det ved jeg ikke, om man kan rent teknisk, sidde med to film og så ligesom klippe dem sammen, så kommer der et klip fra én og så fra en anden?*

Preben: *Jo, det kunne man selvfølgelig godt!*

Jytte: *Det var også det, jeg tænkte, man kunne.*

Preben: *Det kunne man selvfølgelig gøre, altså lave en collage over.*

Her viser teamsamarbejdet fra en af sine bedre sider: Én får en idé, en anden støtter op om den, og pludselig ser verden noget nemmere ud for Preben. Sådan fortsætter mødet i et godt stykke tid, dvs. i denne mere optimistiske ånd, hvor der fokuseres på muligheder i stedet for umuligheder. Der bliver talt om, at eleverne kan lave happenings eller små »pop-ups« som en mulig måde at fremlægge et produkt på, der findes forbindelser til det overordnede emne om ungdomskultur, der tales om kropssprog, mode, mobiltelefoner og »det skjulte teater« som udtryk for ungdomskultur, og generelt gives der også plads til udenomssnak, fordi det virker frugtbart for den kreative proces, det er at skulle finde på indhold til AT-forløbet.

Det er i overvejende grad kvinderne i teamet, der er gode til at opretholde den positive stemning og få nye ideer – og til at snakke udenom. Mændene er mere tavse og bidrager ikke så meget til ideudviklingen. Faktisk er de lige ved at obstruere den, fordi de af og til afbryder 'al den snak' med konkrete spørgsmål om logistik og rammer for forløbet. På et tidspunkt, hvor kvinderne er godt i gang med at finde på indhold og form til forløbet, taler Benny (den anden af teamets mandlige lærere) f.eks. denne proces ned på jorden med følgende spørgsmål: »Er der sat skema på?«. Og senere, hvor kvinderne er kommet videre og igen har fået talt sig varme, kommer Benny med følgende kommentar: »I når meget«. Underforstået: I-snakker-meget-men-I-kommer-ikke-så-langt. Disse kommunikationsmønstre indikerer, at der i hvert fald i dette team eksisterer nogle meget køns-specifikke måder at håndtere teamsamarbejdet på, hvor kvinderne i grove træk er dem, der holder kreativiteten i gang, mens mændene er dem, der husker på logistikken og rammerne og dermed 'hjælper til' med at instrumentalisere teamsamarbejdet.

Begrebsmæssigt kan man karakterisere disse forskellige håndteringsstrategier som henholdsvis en *maksimeringsstrategi* (kvinderne) og en *minimeringsstrategi* (mændene), hvor maksimeringsstrategien går ud på at forstørre arbejdet og kaste sig ud i det med liv og sjæl, og minimeringsstrategien at formindske arbejdet og kun gøre det, der er allermest nødvendigt. Mødet har et slags klimaks, hvor disse forskellige og kønnede håndteringsstrategier for alvor tørner sammen. Indtil dette punkt kan man sige, at de har levet side om side uden den store konfrontation, fordi kvinderne, hver gang de er blevet afbrudt af mændenes fokusering på logistik, på ganske elegant vis har formået at tale udenom, henover eller ved siden af. Konfrontationen kommer til udtryk ved, at Benny træder mere tydeligt frem og sætter en grænse for, hvor langt han vil være med til at gå, når det gælder kvindernes dominans og førerposition i teamet. Anne, som er den mest toneangivende kvindelige lærer, har lige holdt en længere salgstale for det, hun kalder de unges »patchword-identitet« under senmoderniteten; hun foreslår her et startemne for alle 1.g-klasserne under det overordnede emne ungdomskultur, og hun argumenterer overbevisende herfor. Men så udspiller der sig følgende sekvenser (jeg tillader mig et lidt længere citat, fordi det illustrerer kampen om førerpositionen i teamet):

Benny: *Det her, det går jo rigtig godt indenfor samfunds-fag. Inden for musik, synes jeg, jo mere jeg tænker, jo større problemer får jeg, fordi sådan som man tænker musik, så er der ingen, der vil blive voksen.*

Bodil: *Nej, for det er ungdomskultur det hele!*

Benny: *Der er ungdomskultur til folk, der er 60 eller længere, og derfor skal vi ud i noget subkultur, som de unge kan få lov til at have for sig selv ganske kort, og så bliver det overtaget af forældrene og popindustrien.*

Kristine: *Det også det, der står i den voksenartikel, jeg havde med sidst. Det er det, der sker!*

Benny: *Så jeg regner med at sætte vores forløb op som lidt a la Thomas; 50'ernes ungdomskultur. Den er jo klar. Der er unge, og de gamle var enormt sure, altså de gamle på 25, eller hvad de nu var. Men nu synes alle de voksne og de gamle, at det er enormt fint med de unges musik*

og de vil gerne selv høre på den, og de bands, der spiller på Roskilde Festivalen, der er jo gratis adgang for 50årige og derover om søndagen. »Kom indenfor!« Og de kommer væltende ind, og når man sådan... jeg var nede i Univers i aftes. Der var ligeså mange på min alder som min datters alder, og de vælter rundt imellem hinanden, så vi skal ud og have fat i noget meget perifert.

Jytte: Hvis I nu laver et raveparty, er det så ikke kun unge? Er der også gamle med til det?

Benny: Nej, det er en del af den der ungdoms. Det er stadigvæk sub, men det er sub, fordi det er et raveparty, fordi musikken er jo sådan set ikke, den kan vi godt.

Jytte: Den kultur der følger med, som ikke kun er musikken, men som hører med til den måde være sammen på.

Benny: Ja, men så er det samværet, mere end det egentlig er musikken. Musikken lever ikke ret længe i ungdomskulturen. Og det skal vi lige tænke lidt over.

Jytte: Ja, det kan jeg godt forstå.

Benny: Altså, »Malk De Köjn« er et godt eksempel, som starter op som ren ungdomskultur, og pludselig bliver det til.

Anne: Er der ikke nogen af vores unge mennesker, som vi ikke gider høre på?

Benny: Det er der faktisk ikke.

Bodil: Der er da meget af det, jeg ikke gider høre på.

Benny: Så kommer det heller ikke videre end til værelset derhjemme. Alt hvad der bare kunne have bare den mindste grad af kvalitet, det er lynhurtigt taget ind i den fælles popkultur for alle mellem 20 og 60.

Anne: Hvad sker der nede på Gyngen. Sker der ikke noget, som vi andre ikke gider høre på?

Benny: Jeg ved det ikke. Der er jo noget rundt i hjørnerne, som absolut kun er for unge, men som er meget mere subkultur, end det er ungdomskultur. Altså så er det for en meget udsondret gruppe af unge, så er det ikke ungdomskultur, der er ikke et fælles udtryk, der ikke også er en voksenkultur.

Bodil: Det var da noget, da vi var unge, da det enten var disko eller flipper. Det var da til at finde ud af.

Benny: *Altså, når jeg sådan hører på min datters cd. Der ikke noget af det, der...*

Kristine: *»Knud og Ruben«, kender du dem?*

Benny: *Nej! Der er meget subkultur, men det er ikke ungdomskultur, før det bliver mainstream.*

Anne: *Men der er der så en pointe i forlængelse af vores patchword-tæppe, som består af mange klude i dag, ikke?*

Benny: *Det spinder vi da gerne en ende over, men det er sådan der omkring vi er. Det er ikke nemt at være ung, når de voksne ikke vil være voksne.*

I disse sekvenser tales der på ét niveau selvfølgelig om musik, ungdomskultur og mainstreamkultur, men på et andet og mere psyko-dynamisk niveau kan man – uden at bevæge sig særlig langt ud i fortolkningen – også se, at der tales om og forhandles autoritet iblandt de tilstedeværende. Benny er tydeligvis utilfreds med kvindernes og i særdeleshed Annes dominans, og derfor reagerer han med et kraftigt udfald, hvor han 'vil have ret i', at emnet ikke dur. Der findes ikke nogen særlig ungdomskultur (og dermed heller ikke nogen særlig patchword-identitet for ungdommen som helhed), der findes kun mainstreamkultur og subkultur. Efter flere forskellige kvindelige anfægtelser af denne påstand (Jytte, Anne, Bodil og Kristine i nævnte rækkefølge), ender det med et mæglingsforsøg fra Annes side (*»men der er der så en pointe i forlængelse af vores patchwordtæppe, som består af mange klude i dag, ikke?«*), som Benny accepterer, men på en lidt overbærende vis (*»det spinder vi da gerne en ende over, men det er sådan der omkring, vi er«*) som får ham til at trække sig sejrrigt ud af konflikten.

Da dette drama er overstået og autoriteten er blevet slået fast, opstår der en meget mere let og konstruktiv stemning i teamet, som inkluderer alle deltagerne. Alt kan nærmest lade sig gøre: Kvinderne får lov at tale lidt mere og udvikle forskellige ideer, Preben bliver mere optimistisk, og det bliver pludselig let at aftale en *overkommelig* forløbsform, hvor hvert fag får lov at afslutte AT-forløbet, som det nu passer dem. Der bliver endda også plads til en lille flirt, hvor Benny demonstrerer sin nye overskuds- og førerposition i teamet:

Anne: Jeg hørte en meget sjov kommentar forleden dag på tennisbanen. Det var to unge mænd, og så begyndte de at snakke om en pige. Så siger den ene til den anden: »sms-flirter I?« Så tænkte jeg, at det var lige godt sjovt. Det har jeg da aldrig gjort. Men... den måde at bruge den slags midler på, fordi det er nemlig med til at nedbryde nogle grænser i den her form for kommunikation. Os, der har døtre i den alder, ved udmærket godt, at de gør det. Det er ikke sikkert, at de nogensinde taler sammen. Det er for farligt. Men på den måde... men det er ufarligt. Man prøver nogle ting af på en måde.

Bodil: Det er derfor, der aldrig er nogen, der flirter med mig. Jeg har ingen mobiltelefon...

Benny: Bare vent. Den dag du køber en mobiltelefon, så er den helt fuld med sms'er.

En foreløbig konklusion på dette teams funktionsmåde og professionalisering må derfor være, at der er nogle første, grundlæggende og meget 'menneskelige' skridt på vejen, som skal tages, før det giver mening at tale om professionalisering i retning af mantraerne om tværfaglig udvikling, synergieffekt, helhedstænkning, den organisationsansvarlige medarbejder osv. Disse grundlæggende skridt handler om at etablere en fornuftig og udholdelig relation i teamet, hvor der gives plads til kreativitet, nye ideer og (feminin) udenomssnak, men også (de for dette teams vedkommende: mere maskuline) minimeringsstrategier, hvor der 'huskes på' timetal, skemalægning, ansvarsfordeling, at det man gør er godt nok osv. Som Kristine, en af de mindre toneangivende lærere i teamet, konkluderer efter Bodil og Bennys lille flirt: »Men banen er kridtet op nu, synes jeg«.

4. Ikke et kærlighedsteam, men til gengæld et meget effektivt team

Analysen af det næste teams professionalitet baseres på et gruppeinterview med dette team. Dvs. i modsætning til det forrige team, er det ikke et direkte indblik i teamets funktionsmåde, der her kan

opnås, men til gengæld deltagernes egne formulerede opfattelser af teamsamarbejdet.

Jeg vil starte med at se på, hvad lærerne direkte siger om teamsamarbejde og professionalisering og derfra bevæge mig videre ind i en diskussion af, hvilke strategier de anvender til at forvalte denne selvdefinerede professionalitet med. Til sidst vil jeg kommentere nogle af de nye dilemmaer, som teamets professionalitet ser ud til at medføre. Men først noget om teamets definition af professionalitet og samarbejde:

Harald: *Da hele teams... (utydeligt). Der røg vi på nogle kurser, hvor vi fik en masse at vide af de her DIG-folk om, hvordan sådan nogle teams kunne fungere. Og der var kærlighedsteams, og der var ad hoc-teams og forskellige andre ting. Og der, en af de mange spørgsmål som alle selvfølgelig har siddet med, hvad nu hvis man lander i et team med nogle, man ikke kan arbejde sammen med. Vi er jo et lærerværelse på 75, og vi er sgu 75 individualister, det skal vi, det synes jeg også, vi skal have lov til at være. Der bliver de så slået oveni hovedet med, at så har man jo sin professionalisme, altså det er sådan mantraet, men i øvrigt reformen jo også. Det vigtigste ved team det er sådan set ikke, om man har valgt sin makker eller ej. Det synes jeg personligt ikke. Det vigtigste det er sådan set, at man kan indgå en aftale. (...) Man kan sætte sig ned, fordi man er meget glad, men man kan også sige, at de her de kan få noget fra hånden.*

Interviewer: *Så de der kærlighedsteams, det er ikke så meget det som...*

Harald: *Jeg ved ikke. Jeg tror ikke, jeg vil opfatte det her team som et kærlighedsteam, men så til gengæld som et meget effektivt team.*

Selvom Harald i starten af citatet taler lidt sarkastisk om mantraet om, at man skal være professionel, hvis man af den ene eller anden grund havner i et team med nogle, man ikke kan arbejde sammen med, så er det alligevel lige nøjagtig den forståelse af professionalitet, han tilslutter sig til sidst i citatet. Vi får nemlig at vide, at det vigtigste ikke er, om man selv får lov til at vælge sin makker a la kærlighedsteamet, det vigtigste er, at man kan indgå en aftale. Og mere implicit får vi også at vide, at det er vigtigere, at man kan få

noget fra hånden og være effektiv, end det er, at man nyder hinandens selskab. Der er altså tale om en slags professionalitet, hvor effektivitet og omkostningsbesparelse står i centrum for forståelsen og udøvelsen.

Denne effektivitetstænkning hænger meget tæt sammen med, hvad det er for strategier og handlemuligheder, som disse lærere anvender – eller erklærer at de vil anvende – i rollen som teamlærere. Der er ingen tvivl om, at det er minimeringsstrategier, som lærerne støtter sig op ad, men under denne overordnede hat findes der flere forskellige, som kan tages i brug. En af disse kan man kalde *ekspeditionssagen*. Den går ud på at sende sager og ansvar hurtigst muligt over disken, så man uden de alt for store omkostninger kan komme videre til næste kapitel i lærergerningen. Man kan f.eks. se strategien taget i brug i forhold til teamets håndtering og forståelse af AT-forløbene:

Karsten: Jeg tror da på, at det er de enkelte faglærere, som har de fag, man har besluttet fra ledelsens side, hvilke fag der skal arbejde sammen i fire projekter. Og historie-matematik er begyndt. Næste runde der er det tre fag, tredje runde der er det fire fag og efter Jul så er det alle fag, der skal arbejde sammen. Så det er kørt i fire runder. Ledelsen har udpeget fagene. Så jeg går ud fra som givet, at de fag der er involveret, de mødes, og det her team har ikke ret meget med det at gøre.

En anden strategi, som jævnligt bruges i teamet, er den mere velkendte *lønarbejdermentalitet*. Den kan f.eks. ses i forhold til teamets forestilling om, hvad det vil sige at skulle lave en studieplan. I bekendtgørelsen til studentereksamen står der, at det er rektor og lærerteamet, som i fællesskab fastlægger og udarbejder studieplanen for den enkelte klasse (Undervisningsministeriet, 2004 a: 12), men på de fleste skoler forholder det sig således, at det er lærerne, der laver rugbrødsarbejdet, dvs. det store arbejde med koordinering, planlægning, tidsberegning osv., mens ledelsen bagefter udfører det mindre krævende arbejde med at checke igennem og godkende eller afvise. I Karsten, Harald og Laus team kniber det imidlertid med meget rugbrødsarbejdet, fordi der snarere er en forventning om, at

det er ledelsen, der skal lave dette og teamet efterfølgende kun skal effektuere og implementere. Karsten siger f.eks. om dette: »Vi er jo ikke sat overfor de her studieplaner endnu, som skal koordineres (...) men der går vi jo og venter på, at der kommer noget fra ledelsen, sådan så de nogenlunde bliver ens.« Og videre siger Harald: »Vi er jo i gang med at prøve at finde ud af, hvad er det for en vej, vi skal køre på, og så har vi så fået at vide ovenfra, at vi skal asfaltere, samtidig med at vi kører. Problemet er så, at der er nogle teams som vores, vi er først ved at køre bilen ud af garagen nu, ikk?« Der er med andre ord langt fra de ret så dogmatiske ideer om den polyfone selvledelse, der asfalterer, mens de kører, og så til dette team, som – med egne ord – ikke har kørt bilen ud af garagen endnu. For dem gør der sig en mere klassisk lønarbejderbevidsthed gældende med klare forventninger om faste kommandoveje og en topstyret organisation.

En tredje strategi kan man kalde *pigeonholding* (Raae, 2005: 144). Den går ud på at tolke alt det nye, dvs. reformen, ind i alt det gamle og placere det i rammer, som er velkendte og nogenlunde trygge. Man bygger så at sige et ekstra dueslag (pigeonhole) til den organisationsstruktur, man kender i forvejen, i stedet for at nedbryde strukturen og bygge helt nye og anderledes udseende dueslag. Strategien kan, ligesom lønarbejdermentaliteten, ses taget i brug i forhold til arbejdet med studieplaner:

Interviewer: *Jeg så fra jeres rektor, at der kom jo den der, den overordnede sådan idé, sådan skabelon til det, kan man sige, så skal I selv fylde det ud med kompetencer, I skal nå og...*

Harald: *Ja, det er vi sådan set gået i gang med, for så vidt som at de fleste lærere jo har sat, ja nogle kalder det studieplaner, jeg plejer simpelthen at kalde det faglige oversigter.*

Interviewer: *Hvorfor kalder du det faglige oversigter?*

Harald: *Fordi jeg, fordi studieplaner og en faglig oversigt er efter min optik det samme. Studieplaner det er simpelthen det nye ministerielle mantra, vi skal bruge. Sådan som jeg ser på det, det der er teamets opgave og vores opgave som faglærere i det hele taget, det er dybest set, at vi skal stoppe (...) de samme ting ind i nogle nye rubrikker. Hvor mange timer regner vi med at bruge til det her? Hvad er det*

for nogle overordnede emner og så selvfølgelig også det nye, det er så hvilke kompetencer regner vi med, vi kan bibringe eleverne i løbet af det her semester her?

Studieplanen kommer altså pludselig til at hedde en »fagplan«, fordi den bliver tolket ind i de rutiner, som lærerne kender fra gymnasiet i forvejen. Det eneste nye ved studieplanen er, ifølge Harald, at den også skal indeholde noget omkring kompetencer. Men senere i interviewet bliver også dette punkt minimeret, idet Karsten understreger, at det er der heller ikke noget nyt i: *»Det er jo bare nogle andre ord, man sætter på.«*

Det er vigtigt at være opmærksom på, at de her beskrevne minimeringsstrategier er strategier til beherskelse af kaos. Det vil sige det kaos, som Karsten, Harald og Lau – og sikkert også mange andre gymnasielærere – oplever i forbindelse med reformen. Det betyder, at når Karsten, Harald og Lau tager strategierne i brug, så er det ikke fordi, de er interesserede i at minimere arbejdet, så de hurtigst muligt at komme hjem og ligge på ryggen; de tager strategierne i brug, fordi de gør det muligt for dem at overkomme arbejdet på en nogenlunde forsvarlig vis og med deres faglige integritet intakt. Dvs. med en fastholdelse af den fag-faglige undervisning, som for dem at se er og bør være gymnasiets kerneydelse.

Spørgsmålet er imidlertid, om de defensive håndteringsstrategier er hensigtsmæssige på længere sigt? Efter min betragtning er der en risiko for, at den defensive holdning – og dermed forsøget på at afværge det tidsrøvende teamsamarbejde – kan bidrage til/spille med på den form for instrumentalisering af arbejdet, som jeg omtalte ovenfor. Harald er selv inde på det, når han siger følgende: *»Det, vi jo hovedsagelig har koncentreret os om, det er ting som intro, første skoledag, deres introtur og koordineringsmøde og...girafmøde, det der kommer. Det er, noget af det, det er jo sådan lidt, ja undervisningen den bliver derefter, det er færdigretter, man lige sætter i mikrobølgeovnen.«* Undervisningen bliver »færdigret-agtig«. Det er nærliggende at sige, at det er de udefrakommende krav om bl.a. teamsamarbejde, som gør den det, men fra sidelinien kan man som sagt rejse spørgsmålet, om de defensive strategier hjælper i denne henseende? Kunne der være andre måder

at maksimere en ny faglighed på? Det er en større diskussion, som først og fremmest drejer sig om værdien ved arbejdet, og den vil jeg lade ligge for nu.

Opsummerende kan man sige, at teamets professionaliseringsstrategi giver god mening set ud fra teamets eget perspektiv: De forsøger at værne om det, de anser for det vigtigste i gymnasiet, nemlig undervisningen i klasselokalet. De øvrige aktiviteter forsøger de at minimere sig ud af.

5. Professionalisering som kontrakt- og konceptliggørelse

Analysen af det tredje og sidste teams professionalitet baseres i højere grad på observationer end på interview. Dvs. observationer af et konkret forløb med almen studieforbereelse. Disse observationer gør det muligt at sige noget præcist om, hvordan lærerne *gør* almen studieforbereelse og ikke bare taler om det eller forbereder sig til det. Samtidig gør observationerne det muligt at sige noget om elevernes udbytte af almen studieforbereelse, dvs. den øgede studiekompetence eller professionalisering fra elev til studerende, som AT og reformen gerne skulle afstedkomme (Undervisningsministeriet, 2003: 5-6). Ud over observationer baseres analysen også på forskellige skolepapirer (se bl.a. bilag 1) og noter fra løse interview.

Analysen adskiller sig fra de to tidligere analyser ved, at den ikke alene tager lærernes professionalitet i betragtning, men også elevernes. Ydermere bestræbes det at indfange de to parter *samtidige* professionalisering. Med dette mener jeg, at de to former for professionalitet ses som komplementære og gensidigt afhængige. Elevernes råderum, strategier og produkter er under indflydelse af det, som lærerne gør og planlægger for dem, og omvendt er lærerne påvirket af elevernes opfattelse af, og deltagelse i, forløbet med almen studieforbereelse.

Forløbet er et såkaldt AT4-forløb. Det vil sige, det er det fjerde og sidste forløb med almen studieforbereelse i grundforløbet. I forløbet indgår følgende fag: Fra samfundsvidenskab: Samfundsfag;

fra humaniora: Dansk, historie, tysk, engelsk, russisk, spansk; fra naturvidenskab: Matematik, naturvidenskabeligt grundforløb og fysik. Det er således et tværfakultært forløb, hvor meningen er, at alle fag og fakulteter skal bringes i spil og samle op på det, der er lært i de tre tidligere forløb. Forløbets overordnede emne er »Danmarks energiforsyning – før og nu«, hvilket indebærer, at eleverne f.eks. i naturvidenskab skal udføre eksperimenter, i samfundsvidenskab skal komme ind på energipolitik, og i humaniora skal lave et historisk blik over energikilder. Forløbet strækker sig over én samlet uge, hvor eleverne er fritaget fra undervisning i andre fag. Til forløbet kan eleverne modtage vejledning fra teamets tre faste lærere – Therese (naturvidenskab), Thomas (naturvidenskab) og Klaus (humaniora) – men også fra klassens øvrige lærere, som er tilstede i de timer, de normalt skulle have haft eleverne. Ydermere kan eleverne modtage vejledning via »logbogen«, som er et elektronisk dokument, hvor eleverne dagligt skriver deres noter, aftaler og spørgsmål til lærerne ind (se bilag 1). Lærerne skal så forsøge at besvare elevernes spørgsmål så hurtigt som muligt – som regel derhjemmefra om aftenen. Elevernes produkt skal have et omfang på 3-5 sider pr. mand, max 20 sider for en gruppe på mere end 4 personer, hvilket svarer til en elevtid på 6 timer. Elevernes bedømmes på deres skriftlige produkt og evalueres gennem en mundtlig samtale i ugen efter aflevering.

Det var lidt om forløbet overordnet set. Jeg vil nu gå videre med de mere tætte observationer af eleverne og dermed spørgsmålet om deres professionalitet. Observationerne er blevet foretaget de to sidste dage af forløbet, dvs. torsdag og fredag (se bilag 1). Der forinden har eleverne været på ekskursion, skrevet problemformulering, læst noget litteratur til emnet, lavet forsøg og fået skrevet en del.

Det, der først slår mig, da jeg dumper ind i klassen, er elevernes afslappethed og meget rationelle indstilling til forløbet. Ingen af eleverne virker særlig febrilske eller pressede pga. opgaven, og det på trods af at det er dagen før aflevering. En af eleverne, Martin, nævner, at dette forløb har været rigtig godt forberedt med en færdig plan for hele ugen, så man vidste præcis, hvordan det hele skulle køres. Det var godt, at forløbet var samlet over én uge, fordi vi et andet tværfagligt forløb

mellem nogle af de naturvidenskabelige fag skulle man lave problem-formulering om onsdagen, rette den torsdag og fredag, have en uge ind imellem med et andet tværfagligt forløb, og så i gang igen med det projekt, man sådan set var startet på i sidste uge om onsdagen. Det var lidt forvirrende: »Så glemmer man, hvor man er nået til«, siger Martin.

I observationen ses en meget rationel indstilling til forløbet reflekteret i Martins meget positive holdning til dets gennemtænkte og køreklare karakter. Umiddelbart kan man godt forstå ham, fordi det sikkert har været en meget forvirrende oplevelse ved de tidligere AT-forløb, at undervisningen og arbejdet har ligget på kryds og tværs, men når man tænker videre over det, kan man undre sig over, at Martin ikke stritter mere imod den meget stramme lærerstyring. Hvis man kigger på lærernes plan over forløbet (bilag 1), fremgår det meget tydeligt, hvornår eleverne skal gøre præcist hvad, og det kunne man godt mene, at eleverne ville 'tænde af på'. Men det gør Martin altså ikke. Tværtimod.

Det peger for mig at se mod en elevprofessionalitet, hvor tidsbesparelse og gennemsigtighed omkring ansvarsfordeling står i centrum. Det er der i og for sig ikke noget revolutionerende nyt i, altså at gymnasiets elever er strategisk tænkende og orienterede imod tidsbesparelse som en måde at håndtere karakterræset på, men alligevel forekommer selve formen mig anderledes. Her tænker jeg især på understregningen af gennemsigtighed og klare ansvarsfordelinger lærere og elever imellem. Denne understregning kan nemlig ses som en begyndende form for kontraktliggørelse af forholdet mellem lærere og elever (Andersen, 2003; Hjort, 2005 b; Larsen, 2006) – en reguleringsform som hidtil har været begrænset i gymnasiets praksis.

Ud over at kunne anes i forbindelse med Martins meget positive indstilling til forløbets køreklare karakter, kan man få øje på kontraktliggørelsen i sammenhæng med den nye bestemmelse om beregning af elevtid. Om dette har jeg noteret:

Mht. elevernes professionalisering siger også de her to elever, at de kun har brugt ca. de 6 elevtimer, som er afsat til det her projekt: »Så

længe det går godt i skolen, er der ingen grund til at arbejde mere med det derhjemme», siger den ene af dem. Eleverne fortæller også, at de får at vide, hvor meget elevtid, der er i det, hver gang de får en ny opgave, »...og så retter man sig jo bare efter det. «

Observationen viser, at eleverne meget bevidst retter sig efter og bifalder den nye bestemmelse om elevtid. Det kan man tolke ved, at bestemmelsen tydeliggør noget af den usynlige kontrakt, som eleverne må indgå i forbindelse med det nye »Projekt Gymnasie-reform«. Den tydeliggør så at sige, hvad der er elevernes del af kontrakten. Ydermere gør bestemmelsen det muligt for eleverne at kalkulere, hvor det bedst kan betale sig at investere deres energi i forhold til de mange og samtidige forpligtigelser, de bliver pålagt. Det fortæller endnu en observation noget om:

Mht. gruppens proces og produkt siger gruppen, at »...vi nok skulle have været lidt mere strukturerede fra starten«. Ugen er stramt tilrettelagt, men gruppen bliver nødt til at være endnu strammere, hvis det skal lykkes på en uge. »Vi har fået at vide, at vi skal kunne arbejde under stress, og det er sådan set fint nok, for sådan er det også udenfor gymnasiet. Men man bliver somme tider lidt træt.« (...) Ang. professionaliseringen fortæller gruppen som sagt, at de skulle have været mere strukturerede fra start. Og at de f.eks. skulle have overvejet spørgsmålene noget bedre, »...fordi nogle spørgsmål er det svært at finde svar på, og så har man lige pludselig brugt 4 timer på 1 spørgsmål, og det er jo ikke så godt.« Og netop tiden bliver de nødt til at være meget opmærksomme på: De har 7 timer pr. dag pr. studerende samt i alt 6 elevtimer, og det er simpelthen det, de har/vil bruge på det, »...fordi der også er mange andre opgaver, når man kommer hjem.« Inden for dette kalkulerede rum satser denne gruppe på et 8-tal: »Mere vil vi ikke gøre ved det.«

»Mere vil vi ikke gøre ved det« udtrykker meget præcist den rationelle og kalkulerende holdning, som eleverne anlægger / bliver nødt til at anlægge for at kunne overholde de mange små underkontrakter / leveringsaftaler, som gymnasiehverdagen byder på.

Et sidste eksempel herpå skal gives, før jeg går videre til at analysere lærernes del af kontrakten. Denne gang går eksemplet på elevernes specificering af kontraktbetingelserne omkring logbogsskrivningen:

Gruppen sidder og diskuterer logbogen: »Hvad skal man skrive i den?«, spørger en af pigerne. »Nogen gider ikke det der med, om det er gået godt eller dårligt«, siger en anden. »Men det sagde hun da i går, at vi skulle, så det gør jeg«, svarer den første pige tilbage. Jeg spørger: »Hvorfor skriver I det her i logbogen?« »Fordi vi skal«, siger alle pigerne samtidig. Dvs. det er mest for lærernes skyld. »Men så kan man også lige få et svar, hvis man har et eller andet spørgsmål. Det er deres lektie, at de skal svare os derhjemme.«

Observationen udtrykker for det første, hvilke strategiske overvejelser eleverne gør sig omkring indholdet af logbogsskrivningen: De stiller sig selv spørgsmålet, hvad det er, der giver mest credit hos lærerne? Er det fremvisningen af de bløde, refleksive kompetencer vedrørende arbejdsproces og egen læreproces, eller er det mon noget andet, man skal fremvise? For det andet giver observationen indblik i elevernes tænkning omkring logbogens kontraktbetingelser: Deres andel er at skrive noget, helst det rigtige, til lærerne, og lærernes andel er at svare eleverne hjemmefra, hvis der skulle være et eller andet spørgsmål. En ganske rimelig kontrakt set ud fra et elevperspektiv.

Fra et lærerperspektiv kan kontrakten imidlertid se mindre fair ud: Det må vel kræve ekstra tillæg at skulle stå til rådighed det meste af døgnets 24 timer? Med dette sagt må der alligevel være en slags lærerprofessionalitet, der mere eller mindre selvforskyldt komplementerer elevernes professionalitet. Men spørgsmålet er hvilken?

Umiddelbart må man sige, at det er en professionalitet, som er karakteriseret ved effektivt, forudsigelighed og stærk planlægning af arbejdet, en professionalitet hvor læreren har check på sagerne og ved, hvad målet er, og hvordan man skal komme til det. Det kan man f.eks. se ved teamets meget nøje planlægning af forløbet (bilag 1), ved forskellige arbejdspapirer og vejledninger som lærerne har lavet til eleverne, og ved det faktum at forløbet skal planlægges, så

det nærmest kan 'køre af sig selv', når først selve arbejdsugen går i gang. Her forekommer især det sidste forhold vigtigt for forståelsen af lærernes professionalitet, altså at forløbet skal planlægges, så det bliver selvkørende. Denne omstændighed indebærer nemlig en ny slags konceptliggørelse af undervisningen, som ikke hidtil har været lige så udbredt eller nødvendig i gymnasiets praksis. Tidligere har den stærke detailstyring af uddannelsen udgjort konceptet, som lærerne skulle undervise efter dag for dag og uge for uge, men med reformen forsvinder denne detailstyring og overgår i stedet til en såkaldt målstyring, hvor lærerne bliver de ansvarlige for at opfinde og institutionalisere koncepterne, som kan føre til opfyldelse af uddannelsens overordnede mål.

I praksis betyder det som sagt, at et forløb som dette bliver ret så minutiøst planlagt. Helt konkret så fortalte den ene af lærerne mig, at de nødt til at hamstre de materialer og lokaler, som de kan forudse skal bruges til forløbet, fordi de ellers kommer til at stå foruden disse. Andre teamlærere kan komme dem i forkøbet, og så er det bare ærgerligt, hvis man står og mangler en forsøgsopstilling eller andet. Det er med andre ord først-til-mølle-princippet og dermed lærernes koncepter og væren på forkant med tingene, som kan være afgørende for forløbets succes eller fiasko.

Det er værd at reflektere lidt over, hvilke følger denne kontraktliggørelse kan have for relationen mellem lærere og elever og for spørgsmålet om kreativitet og instrumentalisering i relation til de to parter professionalitet. Her kan Katrin Hjorts artikel i *Voksenpædagogisk Opslagsbog* (Hjort, 2005 b) om forholdet mellem »Læreren og den lærende« fungere belysende. Hun skriver, at forholdet mellem disse to parter i stigende grad bliver kontraktliggjort, fordi det bliver mere og mere påtrængende at kunne certificere og varedeklarere uddannelsens ydelser, så man i sidste ende kan undgå eller i det mindste forsvare sig mod klager og brokkerier fra de betalende kunder. Ifølge Hjort kan kontraktliggørelsen i heldigste fald indbefatte en nogenlunde konstruktiv konsensus og dialog om, hvordan uddannelsen skal forvaltes, men i værste fald kan den indbefatte nogle ret så forsvarsprægede deltagelsesformer, hvor alle tænker mere på at minimere indsatsen og kun lige gøre, hvad der er kontraktligt på-

krævet, end på at gøre hvad der er nødvendigt for at lære noget og udvikle sig. Af disse to scenarier mener jeg, det er det sidste – den forsvarsprægede holdning – jeg kan identificere i forholdet mellem det tredje lærerteam og dets elever. Som et resultat heraf kan man, hvis man trækker fortolkningen lidt længere, yderligere forestille sig, at *bluff* – eller som Hjort omtaler det: Nye indvendig- og udvendiggørelser af magtrelationerne i undervisningen – kommer til at spille en stadig mere betydende rolle for elevernes succes eller fiasko: Eleverne skal helst få spillet til at se ud, som om læringsprodukterne er deres helt egne, dvs. fremvise en inderside som *ikke* er instrumentelt orienteret mod kontraktopfyldelse, men i virkeligheden kan der være tale om fremvisning af en kalkulerende yderside, som antages at give point i det pågældende læringsmiljø – dvs. hos lærerne. Modsat kan lærerne deltage i spillet og fuppe omkring deres bedømmelseskriterier ved at lade, som om det vitterligt *er* elevernes selvstændige læringsprodukter, der giver høje karakterer og ikke de uselvstændige, nøjeregnende og kontraktopfyldende præstationer (kan du din Holberg eller kan du den ikke?). Hvis kontrakt- og konceptliggørelsen viser sig at fortsætte på denne måde, mener jeg ikke, det kan det virke særlig befordrende på elevernes og lærernes kreative potentialer. For hvor kreativt er det at forsøge at gætte, hvad det er, den anden forventer – og samtidig gøre det på en måde, så det ikke ser ud, som om det er det, man gør? Det er så i hvert en ganske særlig form for kreativ instrumentalitet.

6. Afrunding

Det øjebliksbillede, jeg her har tegnet af gymnasielærernes og -elevernes professionalitet, stråler ikke ligefrem af den form for kreativitet, som Florida hævder er karakteristisk for arbejdet i den nye vidensøkonomi. Eller i hvert fald for det mest samfundsanerkendte og økonomisk privilegerede arbejde – en kategori som gymnasielærerjobbet vel må siges at falde ind under. Jeg har skrevet om teamet, der er nødt til at gå igennem lange og – vil nogen vel sige: Ubevidste – forhandlinger om autoritet og lederskab i gruppen, før det kan

komme i gang med arbejdet og få en smule kreativitet til at blomstre frem; ydermere har jeg skrevet om teamet, der tager diverse minimeringsstrategier i brug i effektivitetens og omkostningsbesparelsens lys; og endelig har jeg skrevet om teamet, og ikke mindst eleverne, der er i færd med at udvikle og institutionalisere en ny form for kontrakt- og konceptprofessionalitet, som meget let kan vise sig at blive mere forsvarspræget og kalkulerende end tillidsfuld og udviklende. Det er ikke ligefrem et billede af professionalitet, som oses af energi eller demonstrerer et hav af forskellige indikatorer på kreativitet.

Men når det er sagt, vil jeg også sige, at dilemmaer, vanskeligheder og konflikter bestemt ikke er noget nyt fænomen i gymnasiet. De har altid været der – på lærerværelset, i klasselokalet, i råd og udvalg, i forholdet til rektor osv. – og de er blevet *håndteret* som en del af professionaliteten, aldrig *løst* som sådan. Dette er dog sket ud fra en præmis om metodefrihed og dermed lærerens personlige stil og evne til at mediere eksterne krav med interne forventninger. Spørgsmålet er, om gymnasiet som institution i dag har tilstrækkelig autonomi til, at lærerne kan håndtere undervisningsopgaven på samme medierende vis?

Noter

1. Se yderligere Katrin Hjorts artikel i denne antologi.
2. AT (Almen studieforberedelse) blev med reformen 2005 indført i gymnasiet som en fælles timeramme for gymnasiets fag. I det oprindelige lovforslag skulle fagene hver især aflevere 20% af undervisningstiden til AT, pr. 2007 er dette blevet reduceret til 10%.

Litteratur

- Andersen, Niels Åkerstrøm (2003): *Borgerens kontraktliggørelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Ball, Stephen J. (1980): »Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment«. In: Woods, P.: *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the Schools*. Croom Helm, London.

- Beck, Steen, Damberg, Erik, Dolin, Jens, Lading, Åse og Svejgaard, Karin Løvenskjold (2003): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium – en evaluering af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Hæfte nr. 36 a og 36 b under Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Uddannelsesstyrelsen.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (1979): *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof.
- Borgnakke, Karen og Raae, Peter Henrik (2004): »Professionaliseringsgevinsten – om lærerprofessionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde«. In: Hjort, Katrin (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Borgnakke, Karen, Mortensen, Finn Hauberg, Rasmussen, Palle og Olesen, Henning Salling (2006): Evidens – hvad kan det bruges til? *Forskerforum* nr. 192.
- Bredsdorff, Niels og Rasmussen, Finn Dam (1989): *Den responsive stat – også kaldet selvforvaltningsstaten*. Social Kritik nr. 2.
- Brusling, Christer (2003): »Hen mod en demokratiserende deprofessionalisering af lærerfaget«. In: Kvernbekk, Tone (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Forlaget Klim.
- Bøje, Jakob og Delica, Kristian (2005): *Gymnasiereform 2005: udvikling eller retraditionalisering?* Social Kritik nr. 99.
- Bøje, Jakob (2006): *New Constructions of Students: Modernisation of Upper Secondary School in Denmark*. Paper given at the NYRIS Conference, January 12-14/2006.
- Carney, Stephen (2002): »Lærernes professionalisering og skole-baseret uddannelse«. In: Moos, Lejf, Hermannsen, Mads og Krejsler, John (red.): *Professionalisering og ledelse*. Dafolo.
- Florida, Richard (2005): *Den kreative klasse – og hvordan den forandrer arbejde, fritid, samfund og hverdagsliv*. Forlaget Klim.
- Hjort, Katrin (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin og Weber, Kirsten (2004): »Hvad er værd at vide om professionelle – en indledning«. In: Hjort, Katrin (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2005 a): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2005 b): *Læreren og den lærende*. Voksenpædagogisk Opslagsbog. Christian Ejlers' Forlag.

- Hjort, Katrin (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi og Ståhlberg, Krister (1998) (red.): *New Public Management i Norden: nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense Universitetsforlag.
- Krejsler, John (2003): »At undervise gennem selvbestemmelse – om lærernes praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørkunst og sand dialog«. In: Kvernbekk, Tone (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Forlaget Klim.
- Krejsler, John (2006): Ekstern og intern evidens – evidens-diskussionen og kampen om det professionelle skøn. *Skolen imorgen*, 9. årg. nr. 4.
- Laclau, Ernesto og Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony & Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. Verso, London.
- Laclau, Ernesto (2002): »Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik«. In: Jensen, Carsten og Hansen, Allan Dreyer (red.): *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2006): *Young People's Choice of Education Between Inclination and Obligation*. Paper given at the NYRIS Conference, January 12-14/2006.
- Laursen, Per Fibæk, Moos, Lejf, Olesen, Henning Salling, Weber, Kirsten (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Mathiesen, Anders (2005): »Velfærdsprofessionernes arbejde i det liberaliserede videnssamfund«. In: Eriksen, Tine Rask og Anne Mette Jørgensen (red.): *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag.
- Olsen, Flemming B. (2004): *Har du lavet dine lektier i dag? – lektiernes effekt, funktion og betydning for udvikling af studiekompetence i det almene gymnasium*. GYMNASIEPÆDAGIGIK nr. 53
- Pedersen, Dorthe (2004): »Ledelsesrummet i managementstaten«. In: Pedersen, Dorthe (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Raae, Peter Henrik og Abrahamsen, Marianne (2004): *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne I. Nye krav – nye balancer*. Gymnasiepædagogik nr. 50.
- Raae, Peter Henrik (2005): *Træghedens rationalitet – gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.d.-afhandling ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

-
- Regeringen (2005 a): *Uddannelser i verdensklasse*. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet 1. og 2. december 2005.
- Regeringen (2005 b): *Offentlig forskning – mere konkurrence og bedre kvalitet*. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet 8.-9. december 2005.
- Undervisningsministeriet (2003): *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristelig Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*.
- Undervisningsministeriet (2004 a): *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)*. BEK. nr. 1348 af 15/12/2004. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004 b): *Bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser*. BEK. nr. 1249 af 13/12/2004. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2005): *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser*. BEK. 23 af 11/01/2005. Undervisningsministeriet.
- Weber, Kirsten (2004): »Videnskab eller hverdagsbevidsthed? – et kritisk blik på professions(selv)forståelser«. In: Katrin Hjort (Ed.): *De professionelle. Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.

IV. Evaluering og videnskabelse

– om nye styreformer og professionalisering af lærerne

Af Katrin Hjort

0. Først er det utænkeligt – bagefter kan det ikke tænkes anderledes!

Til den danske gymnasiereform 2005 knyttede der sig mange forhåbninger om professionalisering af lærerne. Samarbejde på tværs af fag, fælles planlægning af elevernes studieforløb og systematisk evaluering skulle give anledning til at udvikle viden og kompetencer blandt lærerne og øge deres ansvarlighed over for elevernes samlede læring og kompetenceudvikling. Denne artikel sætter fokus på begrebet evaluering, som det optræder i reformens styringsdokumenter, og stiller spørgsmålet om, hvilken form for viden, de nye evalueringsprocedurer skaber, hvilke magtrelationer, de repræsenterer, og hvilke muligheder for gymnasielærernes professionalisering, de rummer.

En central dagsorden bag den nye danske gymnasiereform, der trådte i kraft i 2005, var professionalisering af gymnasiets lærere. En væsentlig ambition var at bryde med »den privatpraktiserende lærer«, der bag egen lukket klasseværelsesdør kun følte sig forpligtet på at formidle sine egne fag, til fordel for professionelle lærerteams, der er i stand til at udvikle viden på tværs af fagene og tage ansvar for elevernes samlede læring og kompetenceudvikling. (Damberg et al. 2006) Den forskning, der har fulgt de forsøgs- og udviklingsprojekter, der i regi af »Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser« forberedte reformen, har da også fremhævet, at en væsentlig sideeffekt ved forsøgsarbejdet har været »professionaliseringsgevinsten« – at lærerne styrkede deres kompetencer til at begrunde, styre og udvikle deres egen undervisning. (Borgnakke & Raae 2004)

I dag, 2 år efter reformens ikrafttrædelse, er det på tide at adressere spørgsmålet om, hvorvidt ikke kun forsøgene, men også selve reformen faciliterer professionaliseringsprocesserne blandt gymnasiets lærere. Denne artikel, der bygger på nogle af resultaterne fra det SHF-finansierede forskningsprojekt »Gymnasireform 2005«, fokuserer på begrebet *evaluering*, som det optræder i de mange styringsdokumenter, der er udformet i forbindelse med reformen.¹ Med reformen lanceres eller formaliseres en lang række nye evalueringsprocedurer i gymnasiet, og spørgsmålet er, hvilke nye former for viden og styring, der kan udvikles i forbindelse med disse procedurer, og hvad det i forlængelse heraf kan komme til at betyde for lærernes muligheder for, hvad der i professionsteoretisk forstand kan defineres som professionel udvikling? Hvad betyder reformen for gymnasielærernes muligheder for at fastholde og udbygge de vidensbastioner, de har bygget deres beskæftigelse på? Hvad betyder reformen for lærernes kompetence til at styre – planlægge, udføre og evaluere – deres eget arbejde, herunder udfolde et professionelt skøn i undervisningssituationen? Og hvad betyder reformen for gymnasielærernes professionelle legitimitet og gymnasieskolens sociale anerkendelse i samfundet? (Abbott 1988, Goodson & Hargreaves 1996, Hjort 2005, 2006 a)

Den teoretiske optik i denne analyse af evalueringsbegrebet i styringsdokumenterne er diskursanalytisk og inspireret af Nikolas Rose's og Mitchells Dean's britiske governmentalitystudier fra 1990'erne (Foucault 1977, 1978/91, 1980, 1982, Rose a/b 1999, Dean 1999). Det empiriske materiale, der har været genstand for analysen, er de 16 lag af styringsdokumenter, der dels er produceret centralt politisk og administrativt (love, bekendtgørelser, vejledninger, ministerielle planer og politikker), dels produceres lokalt på skolerne (studieplaner, undervisningsbeskrivelser, studierapporter, kvalitetsudviklingssystemer).²

Analysen vil vise, hvordan begrebet evaluering i dokumenterne italesættes inden for de fire forskellige diskurser, vi i forskningsprojektet har benævnt henholdsvis *kanondiskursen*, *projektdiskursen*, *kompetencediskursen* og *resultatdiskursen*. (Bøje et al. 2006a) De fire diskurser giver hver deres bud på, *hvad* der skal evalueres af *hvem*,

hvordan og hvorfor, dvs. de repræsenterer med Dean (2001) fire forskellige *praksisregimer* – fire konkurrerende bud på, hvad det er for en viden, det er relevant i forbindelse med styringen af gymnasiets arbejde, og hvad denne viden skal bruges til. Overordnet kan der dog i reformdokumenterne over tid konstateres en forskydning fra evaluering forstået som *intern summativ* evaluering, hvor eleverne får karakterer i traditionel forstand over *intern og ekstern formativ*, dialogisk eller udviklingsorienteret evaluering til *ekstern summativ* evaluering eller måling af skolernes (og lærernes?) resultater. (Biggs 2003)

Vidensmæssigt lægger reformens evalueringsregimer op til *abstrahering*, *rationalisering* og *eksternalisering* af retten til at definere, hvad der skal anses som (relevant)viden om gymnaset. Gymnasie-lærernes erfaringsbaserede viden om undervisningen og eleverne skal suppleres eller erstattes af et vidensgrundlag, der skal kunne formuleres verbalt, hvis anvendelse kan dokumenteres skriftligt, og hvis effekter kan påvises numerisk. Evalueringerne skal systematiseres og dokumenteres, så det i sidste instans bliver muligt at måle gymnasieuddannelsens effektivitet og rentabilitet. Kontekstafhængig eller specifik viden udfordres således af krav om ideelt set kontekstuaafhængig eller generaliserbar viden italesat inden for en i stigende grad instrumentel eller mål-middelorienteret diskurs. Fra »tavs viden« over tale og tekst til tal. (Wenger 1998, Dreyfus & Dreyfus 1999, Schön 2001, Moos et al. 2005). Her er tale om bestræbelser på en ny form for videnskabeliggørelse af det vidensmæssige grundlag for gymnasiets arbejde, der kan betyde en ny form for *akademisering* af gymnasiets lærere, men der lægges også op til en ny form for effektivisering i form af *rationalisering* og intensivering af lærernes arbejde og til en ny form for *eksternalisering* af retten til at definere, hvad der er vigtigt ved gymnasieskolens virke – og dermed også, hvad der er vigtigt at vide om gymnaset.

Styringsmæssigt kan disse forskydninger beskrives som en *tight-loose-tight* bevægelse, hvor der fra centralt politisk hold meldes ud med en række krav til evaluering, som det overlades til de decentrale aktører selv at udmønte som selv-evalueringsprocedurer, hvorefter der politisk og økonomisk strammes op omkring nogle få centralt

definerede evaluerings- eller konkurrencekriterier. (Fiske & Ladd 2000) I forbindelse med reformen bliver gymnasieskolerne selv ansvarlige for at udforme og iværksætte omfattende og ofte komplicerede evalueringsprocedurer internt på elev-, undervisnings- og skoleniveau og i forhold til eksterne interessenter, brugere og aftagerinstitutioner. I sidste instans skal skolerne imidlertid under alle omstændigheder vurderes, konkurrere og antagelig finansieres på grundlag af tre enkle kriterier: Elevernes studentereksamenskvote, gennemførselsprocenterne på skolen og overgangsfrekvenserne til videregående uddannelse.³ Samlet kan man tale om udviklingen af, hvad Nikolas Rose og Mitchell Dean betegner som den *avancerede liberalisme* – den særlige moderne form for governmentality, »styring af styring« (Foucault 1978/1991), hvor centralstyring sammenkobles med selvevaluering og selvstyring på måder, hvor de enkelte aktørers frivillige involvering er forudsætningen for (re-)etableringen af et centralperspektiv. (Dean 1999)

Hvis man vil forklare denne bevægelse, kan det ske på flere måder. Bevægelsen kan forklares »*oppefra*« i relation til *overnationale* og *nationale* uddannelses- og velfærdspolitiske strategier. Gymnasierreformens kompetencediskurs er tæt knyttet til Bologna- og Lissabonprocessernes bestræbelser på at integrere de europæiske uddannelsessystemer, mens resultatdiskursen især kobler til OECDs uddannelses anbefalinger og den internationale School Effectiveness bevægelse, dvs. til de neoliberale uddannelsesstyringsstrategier, der forbinder politisk, pædagogisk og økonomisk styring via de såkaldte accountabilitysystemer. (Evetts 2003, Steensen 2006, Rahbek Schou 2006, Hjort 2006 c) I en national kontekst er reformen af gymnasieskolen ét led i transformationen af den klassiske danske velfærdstat til en markeds- eller konkurrencestat, hvor forbrugerens frie valg af public service spiller en central rolle, og hvor uddannelse bliver set som en social investering, som skatteyderne med demokratisk legitimitet kan kræve at få dokumentation for kan betale sig. (K. Pedersen 2006)

Men gymnasierreformen kan også forstås »*nedefra*« som et spørgsmål om, at en lang række *lokale* aktører – i og omkring skolerne – løbende har forholdt sig til, hvad de har set som »gymnasiets problem«, og

hvor de har forsøgt at etablere løsninger, de har kunnet opleve som meningsfulde og konstruktive i hverdagen inden for netop deres sociale og kulturelle kontekst. Derfor kan gymnasireformen også beskrives som en differentieret og differentierende proces. Reformarbejdet gribes an på varierende vis på de forskellige skoler – og får forskellige konsekvenser for forskellige skoler, lærere og elever. Samlet kan reformen imidlertid forstås som en proces, der gradvist producerer sin egen fornuft og sine egne nødvendigheder. Hvad der ved reformprocessens start var utænkeligt, bliver efterhånden umuligt at tænke uden.

Med hensyn til spørgsmålet om professionalisering, sætter reformen nye betingelser for gymnasielærernes bestræbelser for at positionere sig – og blive positioneret – som professionelle subjekter. Inden for den valgte teoretiske optik kan det imidlertid ikke på forhånd anses for givet, hvorvidt der bliver tale om professionaliserings- eller deprofessionaliseringsprocesser. Tværtimod er antagelsen, at reformprocessen opridser et nyt konflikt- eller kampfelt mellem konkurrerende interesser og rationaler – og dermed også åbner et nyt forhandlingsrum eller strategisk spillerum, hvor udfaldet bl.a. vil afhænge af gymnasielærerne selv.

Som analysen vil vise, så kan udviklingen af nye styringsvidenskaber betyde en *devaluering* af gymnasielærernes eksisterende faglige og undervisningsmæssige viden og anfægte deres status, herunder bane vejen for nye faggruppers indtog i gymnasieskolen. Men forandringerne kan også muliggøre – eller måske snarere nødvendiggøre – nye former for *akademisering* af lærerne. Ikke nødvendigvis inden for de faglige emner – her har de danske gymnasielærere allerede en akademisk uddannelse – men inden for områder som videnskabs-teori/forskningsmetoder, pædagogik/didaktik og organisation/ledelse. De nye rationaliserings- og effektiviseringsbestræbelser kan lægge op til intensivering af arbejdspresset og *dekvalificering* i form af bureaukratisering af undervisnings-organiseringen og standardisering af undervisningsudøvelsen. Men situationen kan også muliggøre eller nødvendiggøre en yderligere *specialisering* – at gymnasielærerne udvikler og udvider deres særlige ekspertkompetence med hensyn til tilrettelæggelse af læreprocesser for unge. Og endelig

kan gymnasieskolernes nye orientering mod kommercielle og produktivitetsmæssige kvalitetsstandarder betyde *delegitimering*, dvs. anfægte gymnasiets etiske og sociale begrundelse som dannelses- og uddannelsesinstitution – men også betyde nye bestræbelser på *demokratisering* af centrale dele af de danske ungdomsuddannelser.

Afgørende for udfaldet vil blive, hvorvidt gymnasielærerne samlet bliver i stand til at forholde sig til gymnasireformen på måder, der ikke unuanceret reproducerer et sort/hvidt billede af reformen som god eller dårlig, fremskridt eller tilbagegang, men som indebærer en realistisk konfrontation med de muligheder og trusler, den rummer, og en seriøs refleksion over styrker og svagheder forbundet med de forskellige måder, hvorpå den kan håndteres.

Men det vil også blive betydningsfuldt, hvilke alliancer gymnasielærerne bliver i stand til at skabe – med andre ansatte i de forandringsprægede danske velfærdsstat, med »brugerne«, elever og forældre og med andre demokratisk indstillede politiske kræfter, nationalt og internationalt. Umiddelbart er det jo relevant at spørge, om professionsinteresser er interessante for andre end de professionelle selv? Er professioner altid gode, og er professionalisering altid godt? Professioner kommer og går i takt med historiske forandringer. (Abbott 1988) Er det nogen ulykke, hvis de danske lærere ikke bliver professionelle i fremtiden, eller er professionelle lærere en forudsætning for et velfungerende og demokratisk uddannelsessystem?

Inden analyse og diskussion, dog først en præsentation af artiklens centrale begreber og teoretiske optik.

1. Governmentality og gymnasireform

1.1 Konkurrerende professionsdefinitioner

Eftersom denne artikel omhandler professionalisering af gymnasielærerne, må et relevant afsæt for analysen være en definition af professionsbegrebet. Svaret på spørgsmålet om, hvorvidt gymnasielærerne professionaliseres eller deprofessionaliseres i forbindelse med reformen afhænger bl.a. af valget af professionsdefinition.

I debatterne omkring gymnasiereformen har der konkurreret flere forskellige professionsforståelser, hvoraf den ene er den professionsteoretisk funderede definition, der er refereret til ovenfor. I professionsteoretisk forstand er professioner faggrupper, der har tilkæmpet sig et særligt vidensbaseret beskæftigelsesmonopol, *autorisation*⁴ som har erobret en relativ *autonomi*, retten og pligten til at styre deres eget arbejde, herunder træffe et professionelt skøn eller udfolde professionel dømmekraft, og som har erhvervet sig en særlig social eller etisk legitimitet, så de som professionsrepræsentanter opleves som troværdige eller *autentiske* i deres bekendelse til »sagen« og »klientens bedste interesse«. (Hjort 2005, 2006 a)⁵

Et professions- eksternt perspektiv på professioner:	Et professions- internt perspektiv på professionalisme:	Et professionalise- ringsperspektiv:	Et ledelses- perspektiv på professionelle:
Autorisation	VIDEN	Vidensudvikling	Fleksibilitet
Autonomi	KUNNEN	Kompetence- udvikling	Strategisk ledelse
Autenticitet	VILLEN	Forpligtelse ift. sag og klient	Loyalitet ift. organisationen

Inden for professionsforskningen er det en konstant diskussion, hvorvidt professionsdannelse med inspiration fra Max Weber (1954) skal vurderes som resultat af en faggruppes vellykket interessevaretagelse, derunder styrken til at holde andre faggrupper ude af revirret. Eller hvorvidt professionsdannelse med Talcott Parsons (1939) faktisk forudsætter, at den givne gruppe har en særlig »viden, kunnen og villen« og tjener en særlig samfundsnyttig funktion. Men i debatterne omkring gymnasiereformen – som i debatterne om andre af de aktuelle reformer i den danske uddannelses-, sundheds- og socialsektor – har den »weberianske«, professionsskeptiske tilgang fået opbakning fra ledelses- eller organisationsteoretisk hold. Her ses en professionel organisation, professionelle ledelse og professionelle medarbejdere som spørgsmål om *fleksibilitet*, *strategisk ledelse* og *loyalitet* over for organisationens interesser. (Dich 1973, Klausen & Stålberg 1998, Hjort 2006 a) Denne definition er ofte kommet på kol-

lisionskurs med de offentlig ansattes professionaliseringsbestræbelser, forstået som deres bestræbelser på at udbygge deres vidensbastioner, udvide rummet for deres beslutnings- og handlekompetencer og profilere deres ansvar over for »sagen« og den enkelte »klient«. Med professionaliseringsbegrebet som omdrejningspunkt har det ikke desto mindre været muligt at opbygge en række alliancer mellem medarbejder-, ledelses- og brugervinkler på den offentlige service. Uanset – eller måske netop på grund af – de forskelligartede definitioner af begrebet har det kunnet mobilisere en vis konsensus. For hvem vil være uprofessionel? (Hjort 2006 f)

1.2 Diskursanalyse som teoretisk optik

Hvis man anlægger en diskursanalytisk optik kan professionsbegrebets mangetydighed forklare ved at definere begrebet som det, Laclau & Mouffe med Foucault kalder »en flydende betegnelse« – en »floating signifier«, hvis virkelighedsreference endnu ikke er fastlagt eller fastfrosset, og som derfor er den ideelle genstand for kampe mellem forskellige interesser, som ønsker at definere begrebet ud fra hver sit perspektiv og i forlængelse af hver sine interesser. (Laclau & Mouffe 1985, Foucault 1977)⁶ Ved at vælge en sådan teoretisk optik skriver denne analyse sig ind i, hvad der er blevet betegnet som »den sproglige vending« inden for samfundsvidenskaberne. En bevægelse, hvis udspring ofte dateres til 1980ernes dekonstruktion og det postmoderne opgør med, hvad der sås som strukturalistiske, struktur-deterministiske eller strukturfunktionalistiske samfundsopfattelser (Lyotard 1979, Baudrillard 1988). Men tankegangen trækker også på de franske sprogfilosoffer Derrida (1974) og Saussure (1979) og kan som bekendt relateres historisk til Kant og Wittgenstein (1953/1995). Det centrale er, at her ikke antages en direkte reference mellem »ordet og tingen«, begrebet og fænomenet. Verden kan ikke begribes uden begreber, og begrebsbrugen er medkonstituerende for virkelighedsopfattelsen, i og med at den installerer en forskel – en adskillelse, der skaber det, den udelukker.⁷ Ligesom sprogbrugen, den diskursive praksis – den sociale interaktion via sproget – er medkonstituerende af den sociale virkelighed, de sociale relationer og identiteter. Og vice versa. (Goffman 1959, Fairclough 1992, Gergen 1999)

Ved at abonnere på de britiske samfundsteoretikere Nikolas Rose og Mitchell Dean trækker analysen her imidlertid hverken på den sociale interaktionisme eller på den lingvistiske eller psykologiske version af diskursanalysen, men specielt på den politologiske diskursteori. Valget af denne *governmentality-analytiske tilgang* indebærer – lige som et valg af diskursteoretikerne Laclau & Mouffe gør det – et valg af en *konfliktteori*, der fokuserer på diskursive kampe om hegemoni, retten eller magten til at definere virkeligheden – interessemodsætninger og alliancedannelser. (Villadsen 2006) Foucaults blik på forholdet mellem viden, magt og subjektivering bliver derfor afgørende: Hvilken viden produceres ud fra hvilke perspektiver? – hvad anerkendes som viden og sandhed? – hvilke magtrelationer repræsenterer denne viden, og hvilken vidensproduktion muliggør disse magtrelationer? Hvilke subjektpositioner etableres inden for den givne diskurs? Hvordan positionerer forskellige aktører sig, og hvordan positioneres de? En tilgang, der ikke kun ser magt som noget repressivt, der ekserceres i vertikale relationer på baggrund af et suverænt centralperspektiv, men også som noget, der udfolder sig polycentrisk i horisontale relationer, og som i udgangspunktet er produktivt, i og med at det er forudsætningen for videnskabelse og mestring. Governmentality-analysen kan derfor ses som særlig velegnet til at studere politiske processer som den danske gymnasireform, eftersom vi her har at gøre med processer, der forløber diskursivt, dels som kampe i den politiske offentlighed mellem repræsentanter for forskellige politiske, faglige og pædagogiske interesser, dels som forhandlinger mellem de direkte involverede på gymnasieskolerne om, hvordan reformteksterne skal fortolkes og forvaltes.

I den forbindelse må det imidlertid være væsentligt at være opmærksom på analysens status. I forlængelse af Foucaults udgangspunkt inden for videnskabsfilosofi og videnssociologi er diskursteoriene, herunder governmentality-analyserne grundlæggende erkendelsesteoretisk eller *epistemologisk* orienterede. (Callewart 2006) Analyserne orienterer sig mod at afdække, hvad der på et givent historisk tidspunkt konstrueres som sandhed – hvordan og med hvilke konsekvenser. De begreber, der arbejdes med, f.eks. subjektbegrebet er som afsæt »ontologisk tomme«, dvs. teorierne udtaler sig

ikke om »verdens sande tilstand«, »historiens logik« eller »personlighedens udvikling«. Ærindet er begrebsanalysen, den »genealogiske« redegørelse for, hvordan forskellige genstande eller objekter for styring historisk bliver begrebsliggjort, perciperet eller konstrueret som resultat af definitionskampe, alliancer, kontrolstrategier ... og »tilfældigheder«, som man vil formulere det for at understrege den ikke-deterministiske referenceramme. (Villadsen 06)

Overordnet kan diskursteoriene således placeres indenfor, hvad diskurspsykologen Kenneth J. Gergen definerer som det *socialkonstruktionistiske* paradigme. De repræsenterer en videnskabsforståelse, der ikke blot ser »verden« som socialt konstrueret – som det er tilfældet inden for, hvad Gergen definerer som socialkonstruktivismen – men hvor opmærksomheden især er rettet mod videnskabelsens vilkår, dvs. mod hvordan det, der anerkendes som »viden om verden«, konstrueres socialt. (Gergen 1999)⁸

For god ordens skyld skal det dog præciseres, at dette ikke skal forstås som en radikal konstruktivistisk afvisning af materialitetens eksistens eller betydningen af praktiske handlinger, men som en præcisering af analysens udsagnskraft. Diskursteoriene i den version, som governmentality-analyserne repræsenterer, udtaler sig om, hvordan bestemte diskurser, bestemte måder at italesætte virkeligheden på, bestemte former for sprogbrug – ikke dikterer – men *legitimerer* bestemte former for praksis, bestemte institutionaliseringer, praktikker og procedurer, teknikker, teknologier og strategier – og vice versa.⁹ Den måde, et problem diagnosticeres på, gør, som Nikolas Rose formuleres det, nogle løsninger mere logiske og legitime end andre. Hvad bliver tydeligt i forbindelse med forandringsprocesser som gymnasiereformen, der nok kan ses som politisk initierede og økonomisk begrundede, men også som konstrueret på baggrund af problemdiagnoser i medierne og på lærerværelserne. Eksempelvis »den nye ungdom«, »de privatpraktiserende lærere«, »globaliseringens udfordringer«, »vidensamfundets udvikling etc.¹⁰

1.3 Avanceret liberalisme som moderne styringsform

Governmentality-analysen kan ses som en særlig udfordrende tilgang til en analyse af gymnasiereformen, fordi den ikke på forhånd antager

nogen bestemt sammenhæng mellem de nye evaluerings-, videns- og styringsformer, der udvikles med reformen, og professionalisering af gymnasiets lærere. Det forudsættes *ikke*, at gymnasielærerne nødvendigvis de erobrer ny status som professionelle, men heller ikke, at de tvinges til deprofessionalisering. Tværtimod.

Som Rose og Dean beskriver det, så kan den moderne liberale eller *neo-liberale styringsrationalitet* netop karakteriseres ved, at den fungerer i *frihed*. Der er ikke tale om udøvelse af suveræn eller disciplinær magt, men om styringspraksisser, som forudsætter et autonomt subjekts selvudfoldelse, som forsøges sikret og styret, formet og faciliteret. Den stadigt mere omfattede governmentalisering af styringen i den elaborerede modernitet implicerer ganske vist, at forhold, der tidligere har været defineret som eksterne i forhold til det politiske styringssystem, som f.eks. lærernes styring af deres eget – og dermed også af elevernes – arbejde, på en ny måde bliver genstand for opmærksomhed og styringsbestræbelser:

Begrebet governmentalisering af styring udpeger et nyt udviklingsforløb, hvor styringen af staten i dag udvides med, suppleres af eller endog afløses af en styring, der retter sig mod styringen selv. Argumentet er her, at bestræbelsen på at styre gennem processer, som er eksterne i forhold til det formelle politiske myndighedsapparat, i et vist omfang bliver genindskrevet i et program, der skal reformere og sikre styringsmekanismerne i sig selv, ofte ved at overføre styringens mål på dens instrumenter.

Mitchell Dean: Governmentality
(dansk oversættelse 2006, s. 37)

Men samtidig bliver det stadig mere afgørende, at styringen baserer sig på et frivilligt engagement. Som udgangspunkt tvinges gymnasiets lærere og gymnasieskolerne jo ikke til at underkaste sig bestemte planlægnings- eller evalueringsmodeller, men opfordres til selv at skabe de systemer, de oplever som relevante og meningsfulde.

Avanceret liberale regeringspraksisser er »frihedspraksisser« i den forstand, at de kontinuerligt forbinder og adskiller underkastelse og

subjektivering, dominans og fabrikation af subjektiviteter. På den ene side virker de ved at indgå kontrakter, konsultere, forhandle og indgå partnerskaber og endda ved at myndiggøre og aktivere de former for handlingsevne, frihed og valg, som udøves af individer, faggrupper, husholdninger, nabofællesskaber og lokalsamfund. På den anden side sætter de normer, standarder, benchmarks, resultatindikatorer, kvalitetskontrol og best practice-kriterier for at overvåge, måle og gøre disse forskellige agents præstationer, kalkulérbare.

Mitchell Dean: Governmentality
(dansk oversættelse 2006, s. 262)

Som der står i vejledningen til bekendtgørelsen om »Kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser«:

*Reglerne i bekendtgørelse nr. 23 fastlægger **ikke en bestemt metodik** for selvevaluering og kvalitetsudvikling, men opstiller nogle generelle krav, som den af skolerne valgte metode skal leve op til og stiller samtidig krav om, at institutionerne skal kunne dokumentere deres kvalitetssystem over for Undervisningsministeriet(...) Den metodik og det beskrivelsesniveau, som **den enkelte skole vælger** at arbejde med skal således tilgodese et dobbelt hensyn. På den ene side skal systemet være sikret en solid forankring i skolens kultur, værdier og historie og dermed være praktisk anvendeligt i hverdagen for at kunne fungere som et effektivt instrument i den fortsatte udvikling af kvaliteten i uddannelsen og undervisningen. Systemet må **ikke udvikle sig til en bureaukratisk klods om benet** på ledelse og undervisningen. På den anden side skal systemet være beskrevet, så uddybet, at kommende elever og kursister, arbejdsgivere og forældre og andre **eksterne interessenter** kan danne sig et retvisende billede af skolen og dens kerneydelser og dermed **sammenligne med tilsvarende skoler**.¹¹*

Vejledning til bekendtgørelse nr. 23 af 11.1. 2005
om »Kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de
gymnasiale uddannelser«, januar 2006

I en governmentality optik bliver det interessante derfor at undersøge, hvordan moderniserings- eller reformprocesserne i den offentlige sektor i Danmark betyder, at gymnasielærerne – som andre offentligt ansatte og brugerne/ forbrugerne af den offentlige service – bliver gjort til genstande (subjekter) for nye former for styring, men også hvordan de inden for moderniseringsdiskursen tilbydes nye muligheder for subjektivering/ kan erobre nye muligheder for at positionere sig som professionelle subjekter. Her kan man antage, at der etableres et nyt *strategisk spillerum*, men udfaldet af spillet, kan som sagt ikke afgøres på forhånd. Svaret på det spørgsmål må overlades til den konkrete analyse.

1.4 Praksisregimer som analysestrategi

Med hensyn til *analysestrategi* kan man med governmentality-analyserne rette opmærksomheden mod, hvad Dean (2001) beskriver som forskellige *praksisregimer*. Etableringen af et praksisregime indebærer konstruktionen af et særligt iagttagelsespunkt og et særligt objekt for iagttagelse, særlige erkendemåder eller metoder til erhvervelse af viden om dette objekt og særlige redskaber til intervention over for, hvad der ses som problematisk hos objektet. Et praksisregime hviler på særlige autoriteters beskrivelse af, hvad der kan opfattes som problemer, og hvordan disse problemer skal forklares, særlige strategier til problemløsning og særlige visioner eller utopier om den ideelle eller problemfri tilstand. Et praksisregime indebærer dermed også installationen af en særlig fornuft eller rationalitet og befordre udviklingen af en særlig subjektivitet eller mentalitet. I denne analyse af de nye evalueringsformer i gymnasiet er de helt operationelle spørgsmål som nævnt: *Hvad evalueres af hvem, hvordan og hvorfor?* Eller sagt mere overordnet: Hvilke former for viden produceres og reproducere – anvendes og udvikles, efterspørges og anerkendes – og hvilket formål skal denne vidensproduktion tjene? Hvad bliver værd at vide? Hvilke former for organisering af gymnasiets arbejde lægges det op til? Hvad gøres til succeskriterier for gymnasiets arbejde? Og hvilken betydning har dette for gymnasielærernes muligheder for at positionere sig som professionelle?

I den forbindelse er det som nævnt interessant at lægge mærke til den proces, hvorigennem de nye evalueringsformer eller praksisregimer gradvist etablerer deres egen fornuft. Der skabes så at sige en hverdagslig logik, der gradvist »naturliggør« bestemte måder at forstå eller fortolke virkeligheden på, og som derfor også gradvist »selvfølgeliggør« bestemte typer af forhandlinger og handlinger. Eksempelvis ville det for ganske få år siden have været utænkeligt at spørge, hvorvidt de danske gymnasielærere lige som de finske skal have resultatløn alt efter deres elevers gennemførselsprocent og karakterniveau. I dag er det en diskussion, som ikke er til at komme uden om, og som bl.a. henter legitimitet i skolernes taxameterstyring og ledernes resultatslønskontrakter. Den velfærdsstatsdiskurs, der positionerede de offentligt ansatte som professionelle, der bekendte sig til højere faglige formål, og som derfor ikke ville lade deres kvalitetskriterier overskygge af økonomisk egeninteresse, overlejes gradvist af en konkurrencediskurs, hvor netop egeninteressen ses som motor for kvalitetsudvikling. (Fra high-trust til low-trust styring, Klausen & Ståhlberg red 1998)

2. En hyperkompleks og hyperkomprimeret reform

2.1 De fire diskurser

I tidligere analyser tilknyttet forskningsprojektet »Gymnasiereform 2004« har vi beskrevet, hvordan den danske gymnasiereform som udgangspunkt er konstrueret som en alliance mellem, hvad vi betegner som en *projektdiskurs* og en *kompetencediskurs*. (Bøje 2004, Bøje & Delica 2005, Bøje et al. 2006 a). Projektdiskursen var primært båret af kritiske og engagerede gymnasielærere, der argumenterede for, at verden ikke er opdelt i fag og discipliner, og at bl.a. tværfagligt projektarbejde i grupper er en relevant arbejdsform, hvis man vil klæde eleverne på til fremtidig videnskabelse i en verden under forandring. Kompetencediskursen blev bl.a. støttet af Dansk Industri, der repræsenterer nogle af de mest teknologisk og organisatorisk avancerede danske virksomheder. Kompetencediskursen argumenterede på linje med projektdiskursen – men med en noget anden

vægtning – for arbejdsformer, der kunne sikre elevernes udvikling af faglige, personlige og sociale kompetencer med henblik på at styrke såvel de enkelte individers, som de danske virksomheders og den danske nations konkurrencedygtighed på et globaliseret marked. Alliancen mellem projektdiskursen og kompetencediskursen dominerede de første faser af reformens tilblivelse, men blev i perioden op til lovens vedtagelse konfronteret med en anden vægtig alliance, nemlig alliancen mellem, hvad vi har kaldt kanondiskursen, og resultatdiskursen.¹²

Kanondiskursen kan ses som repræsenterende en re-traditionaliserende bevægelse – et forsøg på at fastholde og udbygge gymnasiets traditionelle faglige indhold og arbejdsformer, som det f.eks. er kommet til udtryk i læreplanens krav om, at eleverne i danskundervisningen skal stifte bekendtskab med en bestemt række litterære værker hentet fra den nationale tradition.¹³ Mens kanondiskursens alliancepartner, *resultatdiskursen*, og som støttedes af den bredere arbejdsgiverorganisering Dansk Arbejdsgiverforening, efterlyste større effektivitet, hurtigere gennemstrømning og bedre resultater i det danske uddannelsessystem. (Moos et al 2005)

Det samlede reformkompleks repræsenterer således et meget vidtgående kompromis, der støttedes af centrale interesseorganisationer og af alle folketingets partier, bortset fra det venstreorienterede parti Enhedslisten. Dette kompromis kan ses som en væsentlig forklaring på, at reformen er blevet så kompliceret, og derfor ofte så vanskelig at håndtere for gymnasielærerne, hvad debatten i gymnasielærernes fagblad »Gymnasieskolen« vinteren 2006/2007 har givet mange eksempler på.

Reformen peger i mindst 4 forskellige retninger på én gang, og gymnasielærerne skal realisere mindst 4 forskellige, temmelig modsatrettede uddannelsespolitiske dagsordner på samme tid. Samtidig er gymnasieskolerne fra overgået 2007 til selveje, dvs. de skal i princippet drives som selvstændige virksomheder, dog finansieret af det offentlige via taxameterbetalingen knyttet til elevernes studieaktivitet.

Sammenlignet med moderniseringsprocesserne andre steder i den danske uddannelsessektor er moderniseringen af gymnasieskolen

ikke kun *hyperkompleks*, den foregår også *hyperkomprimeret*. Fagligt skal gymnasieskolerne på én gang organisere arbejdet på en ny måde, så der bliver plads til flerfaglige forløb og koordinering på tværs af enkeltfaglige forløb, og samtidig bevare og forstærke det faglige fokus i mere traditionel forstand. Logistisk skal skolerne »finde cirkelns kvadratur«, dvs. bryde radikalt med den traditionelle fordeling af elever og lærere i tid og rum, samtidig med at de bevarer den præcise fordeling af fag og timer – som oftest i de traditionelle lokaler. Og styringsmæssigt skal det almene gymnasium »over night« gennemløbe alle de decentraliserings-, markedsgørelses- og recentraliseringsfaser i det danske moderniseringsprojekt, som f.eks. den anden store gruppe af ungdomsuddannelser i Danmark, erhvervsskolerne har haft 10-15 år til gradvist at tilpasse sig.¹⁴ (Hjort 2005, 2006 f)

2.2 Den internationale kontekst: Bologna og OECD

Hvis man placerer den danske gymnasiereform i en international kontekst, bliver det imidlertid tydeligt, at den ikke er så enestående eller speciel, som den kan opleves »indefra«. Kompetencediskursen trækker på den dominerende diskurs i den europæiske Bologna-proces, der indledtes i 1999 og Lissabon-processen, der satte i gang med EU-topmødet i 2000. Formålet med Lissabon-processen og Bologna-erklæringen, som den danske undervisningsminister underskrev i 2001, er at gøre Europa til verdens stærkeste videnbaserede økonomi gennem en massiv satsning på kompetenceudvikling og livslang læring. Bologna-processen omfatter bl.a. internationalisering eller synkronisering af de europæiske uddannelser mht. *eksamensbeviser*, mht. *omfangs-* og *indholdsbeskrivelser* (ETCS-point og kompetencemålsbeskrivelser) samt mht. *uddannelsesstruktur*. Bologna-processens tydeligste manifestationer i den danske gymnasieskole er indtil videre den nye karakterskala og kravet om at »oversætte« faglige mål og fagbeskrivelser til kompetencetermer. En proces, der i dag finder sted på alle uddannelsesinstitutioner – grundskoler, ungdomsuddannelser og universiteter – i hele Europa. (Ramseger 2007, Baumann 2007) De europæiske *strukturelle reformer* er derimod ikke særligt fremskredne på gymnasieområdet i Danmark endnu. Bestræbelserne på i overensstemmelse med Bologna at ophæve de

traditionelle danske skel mellem folkeskole og ungdoms-/gymnasieuddannelser og mellem folkeskolelærere og gymnasielærere er kun i deres vorden. (www.ciriusonline.dk, www.uvm.dk; Hjort 2005, 2006 a)¹⁵

Den inspiration fra OECDs uddannelses anbefalinger, som resultatdiskursen i dansk uddannelsespolitik repræsenterer, er det derimod gået hurtigt med at implementere. Begrebet evalueringskultur, som er en oversættelse af det engelske begreb accountabilitysystemer, dvs. regnskabssystemer, blev introduceret i en dansk kontekst, efter at OECD i 2004 besøgte Danmark for at reviewe dansk uddannelsesforskning. OECD's uddannelses anbefalinger, der også kommer til udtryk i forbindelse med PISA-undersøgelserne, baserer sig på de neo-liberale uddannelsesstyringsstrategier, som de bl.a. formuleres i forbindelse med den internationale School-Effectiveness bevægelse. Disse uddannelsesstyringsstrategier er uddannelseshistorisk bemærkelsesværdige – ikke fordi de forsøger at styre pædagogik og uddannelse ad politisk vej, hvad jo er et velkendt fænomen historisk og aktuelt – men fordi de forsøger at koble *politisk, pædagogisk og økonomisk styring* ved at gøre elevernes testresultater til udgangspunkt for (offentlig) bench-marking og tildeling af økonomiske ressourcer.¹⁶ De redskaber, der er nødvendige for at accountabilitysystemerne kan fungere, er i dag fuldt ud implementerede i den danske uddannelsessektor, omend ikke nødvendigvis aktiverede. Det gælder også gymnasieskolen, hvad den nærmere beskrivelse af resultatdiskursens evalueringsregime vil vise. (Krog-Jespersen 2004, Rahbek Schou 2006, Hjort 2006 c)

2.3 Den nationale kontekst: NPM og velfærdsreformer

Den danske gymnasiereform repræsenterer en del af bestræbelserne på at gennemføre større uddannelsesreformer, nationalt og internationalt. Reformerne begrænser sig imidlertid ikke til uddannelsesområdet. I en national kontekst deler de danske gymnasieskoler i dag vilkår med størstedelen af de offentlige institutioner, ikke kun inden for uddannelse, men også inden for sundhed og socialt arbejde. Med reformen og selvejet er gymnasieskolerne – som de øvrige offentlige organisationer i Danmark – udsat for den aktuelle version af *New*

Public Management, der som et led i moderniseringen eller omstillingen af den offentlige sektor forsøger at kombinere konkurrence mellem organisationer med koncern- og kontraktstyring. Gymnasieskolerne er, som de øvrige institutioner, spændt ud i et krydspres mellem på den ene side markedslignende økonomiske vilkår, der skal sikre effektiviteten og ressourceudnyttelsen, og på den anden side intensiveret politisk kontraktstyring, der skal sikre kvaliteten af de offentlige ydelser. Et krydspres, der har gjort de offentlige (mellem-) lederpositioner til temmeligt sundhedsfarlige steder at opholde sig. (Klausen & Ståhlberg 1998, Klausen 2001, Greve 2002, Ejersbo & Greve 2002, Moos 2004, Pedersen 2004, Hjort 2005)

De forandringer, gymnasieskolerne og de øvrige institutioner oplever, er dog ikke kun forandringer mht. *styringsstrategi*. Der er også tale om mere grundlæggende forandringer i – eller udfordringer til – den *filosofi*, institutionerne i den danske (og de øvrige skandinaviske) velfærdsstater har bygget deres arbejde på – og dermed er der også tale om udfordringer til den opfattelse af *demokrati*, der har været konstituerende i forbindelse med velfærdsstatens opbygning. Forståelsen af velfærdsstaten som et spørgsmål om *social fordeling* og gensidig *social forsikring* konkurrerer i dag stærkt med nye definitioner af velfærdsstaten som et spørgsmål om *social service* og *social investering*. (K. Pedersen 2006) Inden for disse nye forståelsesrammer konstrueres borgerne hverken som medborgere i et repræsentativt demokrati eller som deltagere i et direkte demokrati, men som kunder eller »aktionærer«. Når borgerne konstrueres som forbrugere af offentlig service ses det som deres demokratiske ret at træffe et frit valg, og de har derfor krav på den forbrugerinformation eller varedeklaration, der gør det muligt for dem at træffe en rationel beslutning. En tankegang, der bl.a. er kommet til udtryk i forbindelse med gymnasieelevernes valg af de nye studieretninger, som gymnasiereformen har introduceret. Når borgerne konstrueres som skatteborgere eller investorer har de krav på indsigt i hvilket udbytte, der i bogstaveligste forstand kommer ud af deres investeringer i velfærd, og de kan dermed med demokratisk legitimitet afkræve institutionerne den form for effektmålinger og regnskabsaflæggelser, som resultatdiskursen repræsenterer.¹⁷

Hvis man vil forstå processen omkring den danske gymnasiereform er det imidlertid for simpelt kun at forklare den ved hjælp af henvisninger til »storpoltiske forhold«, det være sig internationale eller nationale. Processerne omkring reformen kan ikke udelukkende reduceres til et spørgsmål om implementering af centrale politiske strategier, selvom de ikke kan forstås uafhængigt heraf. Hverken de europæiske Bologna- og Lissabon-processer eller OECD's uddannelsesanbefalinger er diktater, som suveræne nationalstater som Danmark nødvendigvis *skal* rette sig efter. Her er netop tale om frivillige aftaler eller anbefalinger, som de nationale og regionale myndigheder kan vælge at koble sig på, og som de lokale institutioner kan orientere sig og positionere sig i forhold til. Tilsvarende er den form for liberal styring, som repræsenteres af de aktuelle former for institutionsstyring i den moderniseringsudsatte danske velfærdsstat, som beskrevet en form for styring, der kun fungerer i kraft af de decentrale aktørers frivillige involvering og engagement i processerne. Der er i høj grad tale om forandringer af vilkår eller incitamentsstrukturer, der gør nye handlinger nødvendige og nye strategiske eller taktiske tilkoblinger mulige.

Gymnasiereformen bliver til »virkelighed« i mødet mellem centrale politikker og lokale fortolkninger, forhandlinger og forvaltninger i den daglige gymnasiepraksis. I praksis drives reformprocessen frem af en lang række aktører med forskellige former for tilknytning til den danske gymnasieskole, først og fremmest lærere, ledere og elever, men også ministerielle embedsfolk, universitetsforskere, private konsulentfirmaer, soft-ware producenter etc., der alle på hver sin vis – og med forskellige konsekvenser – forsøger at etablere, hvad de ser som konstruktive måder »at få tingene til at fungere på«. Reformens konkrete udmøntning afhænger dermed af praktiske forhold og af konkrete personer og organisationer – og dermed også af, hvordan forskellige måder at diagnosticere og håndtere problemer på giver mening inden for forskellige sociale og kulturelle sammenhænge.

2.4 De 16 lag styringsdokumenter

Det empiriske materiale i denne analyse er som nævnt de mange styringsdokumenter, der knytter sig til den danske gymnasiereform

2005. Den danske gymnasiereform glimrer ikke kun ved at være hyperkompleks og hyperkomprimeret. At få styr på dens styringsdokumenter er også en yderst kompliceret affære.¹⁸ Til reformen knytter sig en omfattende række af dokumenter, i alt 16 lag, der falder i 3 afdelinger svarende til tight-loose-tight styringsbevægelsen:

Første bunke består af det politiske aftalepapir 2003 maj 2003, selve loven om uddannelse til studentereksamen, stx-loven fra februar 2004, bekendtgørelsen til loven fra december 2004 indeholdende læreplaner for alle fagene og for de nye flerfaglige forløb (almen studieforberedelse, almen sprogforståelse og det naturvidenskabelige grundforløb) samt *vejledningen* til bekendtgørelsen.

Anden bunke består af de 6 dokumenter, der skal udformes eller udfyldes decentralt på skolerne af lærerne, eleverne og ledelsen. Det drejer sig om *studieplaner*, der skal omfatte »alle klassens fag og deres samspil for derigennem at sikre progression og variation af forskellige arbejdsformer, herunder virtuelle forløb, projektarbejde og ekskursioner« samt det skriftlige arbejde, og som skal offentliggøres på nettet.¹⁹ Dernæst kommer *undervisningsbeskrivelser*, der retrospektivt skal redegøre for indhold og arbejdsformer i de faktiske undervisningsforløb (budget/regnskab) og *studierapporter*, hvor de enkelte elever – med lærerne som »pennførere« – skal redegøre for deres udbytte af undervisningen. Studieplanerne skal så gøres til genstand for evaluering i følge *evalueringsplanen*, og »det arbejde, som skolerne skal udføre med studie- og evalueringsplanerne« skal derefter selv være »genstand i de procedurer, der beskrives i henhold til kvalitetsbekendtgørelsen«, de såkaldte *kvalitetssystemer* eller »systemer til selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering«.²⁰ Som opfølgning på skolernes selvevaluering, skal der endelig udarbejdes *opfølgningsplaner*, skriftlige handleplaner mindst hvert 3. år.

Tredje bunke af dokumenter er igen en række centrale politiske dokumenter, der ikke knytter sig direkte til stx-loven, men som bliver afgørende for styringen af gymnasieskolen efter reformen. Det drejer sig om loven om »gennemsigthed og åbenhed i uddannelserne«

fra 2002, der forpligter ikke blot gymnasierne, men også de øvrige grundskoler og ungdomsuddannelser på at offentliggøre deres karaktergennemsnit på nettet, bekendtgørelsen om »kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser« fra januar 2005, loven om ændring af loven om gennemsigtighed og åbenhed fra september 2005, der pålægger skolerne også at offentliggøre gennemførselsprocenter og overgangsfrekvenser samt vejledningen til kvalitetsbekendtgørelsen, der i januar 2006, følger op på denne lovændring. De sidste to dokumenter i denne tredje og foreløbigt sidste bunke er undervisningsministeriets *tilsynsplan* og *sanktionspolitik* fra november 2006.

Hvis man fokuserer på begrebet *evaluering*, som de optræder i styringsdokumenterne, springer det i øjnene, at begrebet forstås på mindst 4 meget forskellige måder. Evalueringsbegrebet refererer til 4 meget forskellige fænomener eller former for praksis, alt efter hvilken af reformens 4 diskurser, det italesættes inden for. Hvis man ser nærmere efter, kan der imidlertid i løbet af reformprocessen konstateres en *forskydning* fra evaluering, som begrebet forstås inden for projekt- og kompetencediskursen, i retning af en stadig større vægtning af resultatdiskursens evalueringskoncept.

Denne forskydning kan konstateres »horisontalt« altså over tid. De tidligste dokumenter som gymnasieloven og bekendtgørelsen fra 2004 er domineret af projekt- og kompetencediskursen, mens resultatdiskursen træder stadigt tydelige frem med tiden, ikke mindst i vejledningen til kvalitetsbekendtgørelsen og i ministeriets tilsynsplan og sanktionspolitik fra 2006. Men forskydningen kan også konstateres »vertikalt«, dvs. i hver bunke. De dokumenter, der »ligger øverst« i bunkerne, dvs. de dokumenter, der har haft størst politisk bevågenhed/været debatteret i en større politisk og pædagogisk offentlighed, tegnes af projekt- og kompetenceforståelsen, mens den form for evalueringspraksis, som resultatdiskursen repræsenteres, muliggøres gennem formuleringer »længere nede« i bunkerne. I det hele taget er det karakteristisk for processen, at resultatdiskursen introduceres på måder, der ikke umiddelbart springer i øjnene som gymnasiepolitisk relevante, f.eks. i forbindelse med loven om

gennemsigtighed. Hvis man især har haft blikket rettet mod selve gymnasireformen, forstået som lov og bekendtgørelse, eller har været optaget af de mange interne dokumenter, reformen har ført med sig, kan manifestationerne af resultatdiskursen forekomme overraskende og pludselige. Men hvis man ser godt efter, bliver det klart, at processen er vel forberedt og det lovmæssige grundlag bragt i orden i god tid. Forudsætningerne for resultatdiskursens evalueringsregime er tilvejebragt allerede med formuleringer i gymnasieloven, og ikke mindst med den ændring af loven om gennemsigtighed, der finder sted i september 2005, dvs. *efter* vedtagelsen af kvalitetsbekendtgørelsen i januar 2005, men *før* udformningen af vejledningen til denne, januar 2006

2.5 De fire evalueringsregimer

Skolelove som gymnasieloven er forhandlede dokumenter, dvs. resultater af politiske kompromisser og alliancedannelser. Forudsætningerne for at lovene kan vedtages er derfor ofte begrebs- og formuleringers flertydighed – muligheden for, at de kan fortolkes i mange forskellige retninger, så alle parter kan opleve, at de »har fået det, som de vil have det« eller måske snarere at de »*kan* få det, som de vil have det«, når lovens intentioner skal udmøntes i praksis. Den nye gymnasielov er ingen undtagelse.

Undervisningen skal løbende evalueres, så elever og lærere informeres om elevernes udbytte af undervisningen. Ministeriet fastsætter nærmere regler om intern evaluering til vurdering af elevernes kompetenceudvikling.

Stx-loven, Kapitel 2, paragraf 10 stk. 2, 18.02. 2004
(egen fremhævnings)

Hvis man rent analytisk skiller lovens formuleringer om evaluering ad, kan de 4 evalueringsregimer lokaliseres som 4 konkurrerende forståelser af, hvad der er for en form for praksis, evalueringsbegrebet refererer til. Projektdiskursen træder tydeligst frem, men formuleringerne kan også tolkes, så de giver plads til kanondiskursen, og med den sidste sætning »ministeriet fastsætter nærmere regler om

intern om intern evaluering til vurdering af elevernes kompetenceudvikling« åbnes for såvel kompetence- som resultatdiskurs.

	INTERNT BLIK	EKSTERNT BLIK
FORMATIVT Dialogisk Symmetrisk Bottom-up Dynamisk	PROJEKTDISKURS Lærere og elever evaluerer undervisningen mhp. skabelse af ny faglig eller tværfaglig viden.	KOMPETENCEDISKURS Lærere og elever evaluerer elevernes læring mhp. kompetenceudvikling af elever og lærere.
	Teknik: Dialog/Deltagelse Viden som TALE	Teknik: Supervision/Dokumentation Viden som TEKST
SUMMATIVT Diagnostisk Asymmetrisk Top-down Statisk	KANONDISKURS Lærerne vurderer elevernes faglige standpunkter mhp. kontrol og sortering af eleverne.	RESULTATDISKURS Myndigheder og forbrugere måler skolernes resultater mhp. styring og selektion af skoler og medarbejdere.
	Teknik: Eksamination/Karakter Viden som »TAVS VIDEN« ²¹	Teknik: Regnskaber/Revision Viden som TAL

Inden for *projektdiskursen* kan evaluering forstås som en aktivitet, hvor lærere og elever sammen evaluerer *undervisningen* med henblik at udvikle indhold og arbejdsformer, så eleverne kan få den størst mulige faglige eller tværfaglige viden ud af undervisningen.

Stk.3 Resultatet af evalueringen drøftes med klassen eller holdet og med den enkelte elev og anvendes til at justere undervisningens progression og niveau i forhold til elevernes faglige formåen.

Stx-bekendtgørelsen, Kapitel 11 paragraf 107, 108 og 109
(egen fremhævnings)

Den »genstand«, der evalueres, er altså undervisningsprocessen, og det synspunkt, hvorfra der evalueres er de direkte involveredes, *elevernes og lærernes*. Den metode eller *teknik*, der tages i anvendelse i evalueringen er *dialogen* – den i princippet ligeværdige eller *symmetriske* samtale mellem parterne. Deltagerne i undervisningsprocessen er de autoriteter, der på grundlag af egne erfaringer kan diagnosticere

problemer og foreslå løsningsmodeller eller interventionsformer. Evaluerings- eller succeskriterierne *defineres internt* af de direkte deltagere selv. Idealet er »den herredømmefri samtale«, som den kunne finde sted i det ideale civilsamfund eller på det autonome universitet, og visionen er videnskabelse – læreprocesser, der kan udvikle ny viden og indsigt.²²

Lovens formulering om »elevernes udbytte« kan imidlertid også forstås som elevernes karakterer, dvs. formuleringen kan læses som et udtryk for den *kanondiskurs*, som projektdiskursen som udgangspunkt skriver sig op imod, men som ikke er forsvundet, snarere på visse punkter forstærket med reformen. I bekendtgørelsen præciseres kanondiskursens evalueringsforståelse nærmere:

*Den enkelte elevs standpunkt evalueres ved hjælp af **standpunktskarakterer**, interne prøvekarakterer og evt. udtalelser.*

*Stk. 2. Standpunktskarakteren udtrykker graden af den enkelte elevs opfyldelse af **målene for faglig viden, indsigt og metode** i den pågældende læreplan og i forhold til det tidspunkt, hvor karakteren gives. Interne prøvekarakterer udtrykker graden af opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode i forhold til de stillede opgaver.*

Stx-bekendtgørelsen Kapitel 11, paragraf 111, stk. 1 og 2
(egen fremhævning)

Inden for kanondiskursen er der ikke undervisningen, der evalueres, men *elevernes faglige standpunkter*, der er genstand for *vurdering*, og det er lærerne, der ud fra et *fagligt synspunkt* foretager »overvågningen«. Metoderne eller teknikkerne er *prøver, eksamen og karaktergivning*, og autoriteterne er lærerne og censorerne, der med udgangspunkt i deres faglige viden, dvs. med udgangspunkt i det kollegiale samfunds *interne definitioner* af væsentlig faglig viden og faglige standarder fortager vurderingerne af elevernes præstationer. Vurderinger inden for kanondiskursen er således summative, diagnostiske og som udgangspunkt asymmetriske. Hensigten er at opretholde det faglige niveau, og konsekvensen den fagligt begrundede sortering af eleverne i forhold til videre uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder.

Begrebet kompetencer optræder imidlertid også i loven, og i forbindelse med bekendtgørelsens omtale af den evalueringsplan, der skal udformes decentralt på skolerne, foldes kompetencediskursens evalueringsforståelse ud:

*Stk. 2 Planen skal sikre, at der sker en løbende evaluering af den enkelte elev, så der sker en **vurdering af elevens faglige, almene og personlige kompetencer og sikres udvikling af disse.***

*Paragraf 109. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte **elev får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt** og give grundlag for at justere undervisningen.*

*Stk. 2. Evalueringen skal danne grundlag for **vejledning af den enkelte elev** med hensyn både til faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder.*

Stx-bekendtgørelsen, Kapitel 11 paragraf 107 og 109
(egen fremhævnings)

Her er det igen eleverne, der er genstand for evalueringsaktiviteten. Men det er ikke deres faglige standpunkter isoleret set, der er i fokus, men et nyt fænomen, der observeres, konstrueres eller defineres, nemlig *elevernes kompetencer*. Eller mere præcist deres faglige, almene og personlige kompetencer.²³ Samtidig installeres et nyt synspunkt – *elevernes blik på sig selv*. Eleverne skal via de løbende evalueringsprocedurer – den permanente selvrefleksion – danne sig et retvisende billede af egne »styrker, svagheder og fremskridt«. Hensigten er at styrke elevernes evne til selv at styre deres egen læring.²⁴ Der lægges altså op til, hvad man med Foucault kunne betegne som udviklingen af en ny form for selvteknologi. Ikke kun for elevernes vedkommende, men også for de lærere, der sammen med eleverne og hinanden skal involveres i løbende selvevalueringsprocesser, som kvalitetsbekendtgørelsen foreskriver det.²⁵ Den interventionsform, der skal tages i anvendelse, hvis der diagnosticeres problemer, er *vejledning* eller supervision, dvs. evalueringen er *formativ* og kan i princippet foregå dialogisk i symmetriske relationer, men det forudsættes, at progressionen i kompetenceudviklingen dokumenteres skriftligt på en måde, så den også bliver synlig og forståelig også for

eksterne interessenter, f.eks. på nettet. Visionen er individer, teams og organisationer, der bliver stadig bedre til at udvikle sig selv, så de kan håndtere endnu ukendte problemer og navigere i en endnu ukendt fremtid. Succeskriteriet er konkurrencedygtighed, og den endelige autoritet bliver markedet.

Det fjerde og sidste evalueringsregi, som lovens formuleringer åbner for, er resultatdiskursens. Her er det hverken fagene, undervisningen eller eleverne, der er genstand for overvågningen, men skolernes, ledernes og lærernes resultater, der måles eller diagnosticeres:

*I dag tager tilsynet således udgangspunkt i **screeninger** af samtlige enkeltinstitutioners kvalitet på grundlag af udvalgte kvalitetsindikatorer.*

- *fuldførelsesprocenter*
- *karakterer*
- *overgangsfrekvenser til videregående uddannelse*

Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-2007
(egen fremhævnings)

De afgørende evalueringskriterier er her defineret centralt politisk, og den valgte evalueringsteknik er regnskabsaflæggelse og revision (accountability & audit). Skolerne skal kunne aflægge regnskab for deres evalueringsprocedurer og evalueringsresultater og vil derefter blive underkastet revision fra ministerielt hold. Der er altså tale om en *ekstern summativ* evaluering, og den form for information, der efterlyses, er eksplicit ikke »bløde informationer indhentet gennem dialog mellem ministeriet og institutioner«²⁶, men »operationelle kvalitetsmål«²⁷ eller »konkrete indikatorer for måling af kvalitet«²⁸, altså tal, der kan gøres til genstand for statistisk behandling. Som redskaber eller teknikker til at skabe disse informationer anbefaler ministeriet bench-marking (sammenligning af skolens resultater med andre skoler), personalevurderinger (vurderinger / sammenligninger af lærerne og deres resultater), forbrugeranalyser (blandt nuværende og potentielle elever) samt analyser af andre interessenters vurderinger (eks. forældre, erhvervsliv, aftagerinstitutioner). Det anbefales også at inddrage ekstern konsulentbistand til evalueringen.²⁹ Hvis der

diagnosticeres problemer, så er de nye interventionsformer, ministeriet råder over, krav om indsatsaftaler, iværksættelse af eksterne undersøgelser og offentliggørelse af sanktioner / resultater.³⁰ Ambitionen er gennem økonomiske incitamenter og resultatkontrakter at styre skolerne med henblik på opnåelse af, hvad der defineres som den størst mulige effektivitet og kvalitet. Den endelige autoritet er således ikke markedet, men hvad der ud fra et politisk synspunkt ses som strategisk hensigtsmæssigt.³¹

3. Hvordan blev dette naturligt?

3.1 Strategi eller hverdagsfornuft?

I dag konfronteres gymnasiets lærere og ledelse i dag med krav om at praktisere 4 kvalitativt forskellige former for evaluering med hver deres evalueringsgenstand, metoder og formål, og de konfronteres med krav om selv at koble disse konkurrerende evalueringsformer sammen på en meningsfyldt måde. Som beskrevet er det imidlertid let at konstatere en tyngdemæssig forskydning fra projekt- og kompetenceregimers formative og dialogiske evalueringsprocesser og brede succeskriterier til resultatdiskursens summative diagnosticering på baggrund af eksternt definerede kriterier for effektivitet og kvalitet. I dag er det tydeligt, at skolerne skal udvikle deres procedurer inden for alle fire evalueringsregimer, men i sidste instans skal de interne og formative evalueringer hægtes op på – og underordnes – den summative eksterne evaluering af skolerne. På den måde udgør den danske gymnasiereform et skoleeksempel på, hvad Rose og Dean ville beskrive som avanceret liberal styring.

Set indefra gymnasieskolen kan denne udvikling som nævnt forekomme lidt overraskende og pludselig. Hvorfor »overrules« de bløde og dialogiske evalueringsprocedurer pludselig af kravet om »objektive kvalitetsmål«? Installeringen af resultatregimet kan ligefrem fortolkes som et politisk bagholdsangreb eller som noget gymnasiereformen uvedkommende. Men det lovmæssige grundlag er som beskrevet bragt i orden i god tid allerede med reformlovens vedtagelse samt med loven om gennemsigtighed og kvalitetsbekendtgørelsen, så på

den måde kan man tale om en velforberedt og præcist gennemført implementering af en politisk strategi for styring af en offentlig institution. De kritiske spørgsmål vedrører graden af demokratisk offentlighed omkring denne proces. I hvilket omfang har de forskellige aktører i processen haft kendskab til – og dermed mulighed for at tage stilling til – den overordnede strategi eller målsætning for de forandringsprocesser, de er en del af? Og i hvilket omfang har de oplevet reformprocessen som en ikke-forudsigelig række af konkrete udfordringer eller nødvendigheder, som de har måttet finde ud af at håndtere på bedste vis og efter bedste overbevisning?

Under alle omstændigheder så har den danske gymnasiereform i praksis været båret af en stærk alliance mellem reformkræfter såvel inden for som uden for gymnasieskolens egne rammer – omend disse reformkræfter ikke nødvendigvis deler hverken politisk eller pædagogisk fortegn i mere traditionel partipolitisk eller uddannelsesteoretisk forstand. For at forstå hvordan reformen gradvist producerer sin egen nødvendighed – sin egen rationalitet eller mentalitet – dvs. fører til efterspørgsel efter bestemte former for viden og bestemte typer af organisatoriske løsninger og begrundelser, kan det derfor være vigtigt at se den – ikke kun »oppefra« som repræsenterende overnationale og nationale uddannelses- og velfærdspolitiske strategier, men også »indefra« som en proces, der sigter imod at løse, hvad der løbende defineres som gymnasiets problemer.

Når de følgende afsnit forsøger at forfølge »gymnasiereformens logik« indefra, er det imidlertid væsentligt at være opmærksom på, at når der tales om de forskellige måder, hvorpå gymnasiets problemer italesættes, så tales der om *positioner*, ikke om personer. I forlængelse af den diskursanalytiske optik fokuseres der på, hvilke subjektpositioner, de forskellige diskurser omkring gymnasiereformen tilbyder eller »præjer til« – hvilke muligheder for at positionere sig og blive positioneret, de rummer. Her er i princippet tale om positioner, som alle individer placeret i og omkring den danske gymnasieskole kan indtage eller blive anbragt i, alt efter den aktuelle situation og de aktuelle relationer, de befinder sig, og som langt de fleste kan identificere sig med på skift. Derfor repræsenterer de forskellige kontra-positioner også dilemmaer eller modsætninger,

som alle individer og organisationer er konfronteret med, men som ofte udspiller sig som konflikter mellem enkeltpersoner eller grupper i organisationerne.

Hvis man tager udgangspunkt i diskurser omkring reformen, så tager de set »indefra« afsæt i hver sin problemdiagnose, som de forsøger at udvikle strategier til at håndtere. Problemerne kan betegnes *moderniseringsproblemet*, *legitimitetsproblemet*, *kompleksitetsproblemet* og *fleksibilitetsproblemet*.

3.2 Moderniseringsproblemet

Med hensyn til *moderniseringsproblemet*, så var den danske gymnasiereforms »indre afsæt« jo ikke hverken New Public Management, Bologna eller PISA-undersøgelserne. Den reformbestræbelse, som projektdiskursen repræsenterer i den danske gymnasieskole, er en 30 år gammel bestræbelse på at modernisere det traditionelle almene gymnasium, der sammenlignet med de øvrige danske uddannelsesinstitutioner stort set har været »moderniseringsfri zone«. Kravet om forandringer blev især formuleret som et behov for at håndtere to centrale udfordringer. For det første behovet for at opdatere gymnasiets faglige indhold i forhold til universiteternes videnskabelige udvikling, hvilket også ville implicere et opbrud i gymnasiets traditionelt isolerede fag til fordel for tværfaglighed og tværfagligt samarbejde. For det andet behovet for at håndtere overgangen fra elite- til massegymnasium, der bragte mange unge fra »ikke-skole-nære« hjem i gymnaset, og dermed gjorde det påtrængende at forsøge at eksplicitere »den skjulte læreplan«, dvs. tydeliggøre det klassiske almendannende gymnasiums kulturelle koder eller indforståede handlemønstre, så de blev tilgængelige også for andre, end de på forhånd indviede. (Hjort og Raae 1999, Raae 2005 a, Damberg et al. 2006). Reformbestræbelserne udmøntedes i en række danske gymnasieforsøg i 1980'erne, der imidlertid blev lukket ned af indenrigspolitiske grunde uden at sætte sig afgørende spor i det almene gymnasiums struktur og organisering.

Tilbage stod dog en polarisering imellem to positioner på lærerværelserne: Enten kunne lærerne inden for projektdiskursen positionere sig som reformtilhængere og pædagogisk interesserede.

Eller også kunne de positionerede sig – eller blive positioneret – som »fagligt forstenede« eller »modstandere af udvikling«. Positioneringer, der som nævnt har kunnet skifte, alt efter situationen og de aktuelle styrkeforhold eller magtrelationer, og som ikke nødvendigvis har impliceret, at »pædagogerne« ikke var fagligt interesserede og vice versa. Positioneringerne repræsenterer ikke desto mindre en gymnasieintern historie, som kan være væsentligt at erindre, hvis man vil forstå, hvilke forhold, der kan gøre kompleksiteten i den danske gymnasiereform vanskelig at forholde sig til for lærerne i dag. Reformens flerfaglige forløb, herunder forløbet i almen studieforbereelse, samspillet mellem fagene i studieretningerne, elevernes store skriftlige opgaver eller projekter og samarbejdet mellem lærerne i grupper eller teams repræsenterer realiseringer af projektdiskursens visioner, som man fra en pro-projekt position vil gå langt for at forsvare. Hvilket også gør det fristende at positionere egne og andres mere kritiske blikke på (andre aspekter af) reformen i den gammelkendte kategori, forældet og bagstræberisk.

Projektdiskursen har således en lang historie i dansk gymnasiepolitik. En stor gruppe af de engagerede lærere, der har båret den, er i dag ved at gå på pension. Men den fik først for alvor vind i sejlene, da den allierede sig med kompetencediskursen og dermed også fik knyttet forbindelsen til Bologna-processen. Denne alliance, der på den ene side har løst projektdiskursens *legitimitetsproblem*, på den anden side bragt nye problemer med sig, har især udspillet sig omkring fænomenet *arbejdsformer*.

3.3 Legitimitetsproblemet

Inden for projektdiskursen foretrækkes »de nye arbejdsformer«, herunder specielt det problemorienterede projektarbejde i grupper, fordi de ses som velegnede for den faglige og ikke mindst tværfaglige eller tværvideenskabelige videnskabelse, der anses som nødvendigt for at kunne forholde sig til de samfundsmæssige problemstillinger, der rejser sig i det senmoderne samfund eller den udfoldede modernitet.

Det interessante inden for kompetencediskursen er imidlertid *ikke* spørgsmålet om faglig viden eller vidensudvikling. Hverken i kanon-

diskursens eller projektdiskursens forstand. Kompetencediskursen er *funktionalistisk* – opmærksomheden rettes ikke mod elevernes viden, men mod deres *kunnen*, deres færdigheder eller *vidensanvendelse* i konkrete situationer. Fra at være et *middel* til videnskabelse, en måde hvorpå eleverne kan lære sig videnskabelig teori og metode, bliver beherskelse af »de nye arbejdsformer« et *mål* i sig selv. Inden for kompetencediskursen bidrager arbejdsformerne til at udvikle elevernes selvstændighed, samarbejdsevne, kreativitet eller innovationsevne, dvs. netop de evner, der ses som centrale for konkurrencedygtigheden på et globalt uddannelses- og arbejdsmarked.³² Projektdiskursens opgør med den traditionelle klasseundervisning vinder dermed ny legitimitet, fordi der kan argumenteres for, at andre måder at tilrettelægge undervisningen på tjener et anerkendelsesværdigt formål, nemlig den internationale konkurrenceevne. (www.eu-arbejdsmarked.dk, Mogensen 2004, Florida 2004)

Specielt mht. til evalueringsform er alliancen mellem projekt- og kompetencediskurs også oplagt. Begge evalueringsregimer går som beskrevet ind for det formative og udviklingsorienterede, og begge prioriteter dialogen og dynamikken. Kompetencediskursen er som udgangspunkt ikke kun *funktionalistisk*, men også *holistisk* og *fremtidsorienteret*. »Det hele er med« – ikke kun elevernes kognitive udvikling eller intellektuelle præstationer, men også hvad der beskrives som personlige eller almene, sociale eller kulturelle kompetencer. Det interessante er ikke, hvilke færdigheder eleverne kan demonstrere nu og her, men hvordan de er rustet til at håndtere endnu ukendte problemer i en ukendt fremtid. Som udgangspunkt må de succeskriterier, kompetenceregimet forholder sig til, derfor være bredt definerede og bevægelige – og det kan projektdiskursen jo ikke være uenig i. (Hermann 2003)

Så langt, så godt. Problemerne viser sig imidlertid, når det kommer til de nye krav om at fastsætte tydelige kompetencemål.

Arbejdet med at fastsætte *kompetencemål* ligger som nævnt i direkte forlængelse af Bologna-processen³³ og den nye karakterskala³⁴ og foregår i dag ikke kun i den danske gymnasieskole, men også på alle videregående uddannelser i Danmark og det øvrige Europa. Kompetencemålene skal gøre det muligt at angive elevernes »grad af

*målopfyldelse» og bidrage til, at lærerne kan anvise eleverne, hvilke faglige og arbejdsmetodiske redskaber, de skal tage i brug for at komme nærmere de endelige mål. Men fastlæggelsen af præcise kompetencemål skal også medvirke til, at lærerne kan *dokumentere en progression* i deres undervisning, forstået på den måde at de skal kunne redegøre for, hvilke arbejdsformer, de vil tage / har taget i anvendelse i hvilken rækkefølge med henblik på at nå målene, og i hvilken grad dette er lykkedes (studieplaner / undervisnings-beskrivelser / evalueringsplaner). I forlængelse heraf skal kompetencemålene være det fælles redskab, der gør det muligt for lærerne at *koordinere* deres undervisning på tværs af fag og i fællesfaglige forløb:*

*Studieplanen skal omfatte alle klassens fag og deres samspil for derigennem at sikre **progression** og **variation** i brugen af forskellige arbejdsformer, herunder virtuelle forløb, projektarbejde og ekskursioner. (...) Studieplanen skal formidles løbende på skolens **hjemmeside** i overensstemmelse med lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. (...) Rektor skal sikre, at der er **tydelige mål** for elevernes opbygning af faglige, almene og personlige kompetencer.*

Stx- Bekendtgørelsen, Kapitel 6, paragraf 62, 63 og 64
(egen fremhævnings)

Internt i gymnasieskolen har kompetencemålene rejst mange diskussioner. Umiddelbart lyder argumentationen for kompetencemålene fornuftig og vanskelig at indvende noget imod, men når det kommer til praksis, bliver det mere kompliceret end som så. For hvordan skal man egentlig definere den flydende betegnelse kompetence? Hvad er den præcise sammenhæng mellem arbejdsformer og kompetencer, og hvad vil progression egentlig sige? Her åbnes for helt nye forhandlinger eller kampe mellem faglige, personlige og politiske positioner. (Christensen et al. 2006)³⁵

Almen studiekompetence skal bidrage til at eleverne trænes i og erhverves sig gode studiekompetencer. De enkelte elementer heri kan man arbejde med og nå frem til på flere niveauer. Man kan således ikke »krydse af«, at eleverne på baggrund af en given aktivitet

nu har erhvervet sig en given kompetence. Senere i gymnasieforløbet – og efter gymnasieforløbet vender man tilbage og udvikler sine kompetencer videre ud fra den øvrige erfaring og viden, man har opnået. Når de forskellige aktiviteter nedenfor er opstillet kronologisk, skal dette således hverken opfattes som én kanonisk måde at arbejde med disse studiekompetencer på eller opfattes som et afkrydsnings-skema. Lægges en anden kompleksitet ind i de omtalte aktiviteter, vil rækkefølgen være en anden.

Undervisningsvejledning for almen studieforberedelse,
august 2006

Når undervisningsministeriet her føler anledning til at understrege, at der i arbejdet med almen studiekompetence *ikke* skal antages en mekanisk sammenhæng mellem aktiviteter i undervisningen og erhvervelsen af kompetencer, og at der *ikke* er tale om et ministerielt diktat, men om et oplæg til diversitet styret af lærerne selv, så kan det læses som et udtryk for styrkeforholdet omkring gymnasieformen. Ministeriet ønsker ikke at overhøre, hvad der fremføres som saglige argumenter fra lærerside, men er samtidig forpligtet på at gennemføre den dagsorden om kompetencemål, der er politisk bestemt nationalt som overnationalt.

Til trods for anvendelsen af begrebet »kompetence« repræsenterer kravet om kompetencemål også en lineær målrationalitet eller teknisk-instrumentel mål-middel-orientering, der vanskeligt harmonerer med kompetencediskursens mere holistiske og dynamiske ambitioner, og som slet ikke er identisk med projektdiskursens forståelse af læreprocesser og videnskabelse. Her er snarere tale om en ny alliance mellem kompetence- og resultatdiskurs, med resultatdiskursen som den dominerende. Kompetencemålene kan derfor kritiseres fra mange sider, og det er de også blevet. Men de rummer samtidig deres egen praktisk-organisatoriske nødvendighed – og umulighed.

Kritikken fra gymnasielærerside har især kunnet fremføres fra to positioner:

Fra en faglig position, som den kan formuleres inden for såvel kanon- som projektdiskursen, har man dels kunnet stille sig skeptisk over for kompetencediskursens generelle nedprioritering af faglig

viden og videnskab til fordel for praktisk kunnen og færdigheder, dels kunnet kritisere det funktionalistiske og anvendelsesorienterede fokus for at reducere betydningen af gymnasiets overordnede dannelsesopgave – de unges mulighed for at danne sig som mennesker og myndige borgere.³⁶ Fra en konservativ eller kommunitaristisk vinkel har det kunnet påpeges, hvordan almindannelsens forestillinger om et kulturelt fællesskab erstattes af kompetencediskursen individualisering. Og fra en liberal vinkel har det kunnet problematiseres, at staten via kompetencemålstyringen prøver at detailstyre ikke kun individernes faglige, men også deres personlige og kulturelle udvikling, dvs. vurderer og forsøger at intervenere i forhold, der tidligere henhørte under privatlivets fred.³⁷ Disse kritiske synspunkter har imidlertid været relativt lette at afveje for reformtilhængerne, fordi de har kunnet positioneres netop som »reaktionære« – som udtryk for »faglig forstening« eller »modstand mod udvikling«.

Mere alvorlig set fra et pro-reform synspunkt har til gengæld været kritikken fra »den progressive alliance« mellem projekt- og kompetencediskursen. I og med at denne alliance i stort omfang bærer det praktiske reformarbejde på skolerne, skal den nødvendigvis »med«, hvis reformen skal kunne implementeres. Fra denne »progressive position« har man kunnet kritisere kompetencemålstænkningen for at være ensartet og uændelig og dermed også ineffektiv. Den tekniske målrationalitet – først a, så b med henblik på c – har kunnet kritiseres for ikke bare at overse fagenes og fakulteternes forskellige logikker og forskellige elevers og elevgruppers forskellige læringsrytmer og læringsstile, men også for at overse det forhold, at lige præcis undervisnings- og læringsprocesser er så særlige og uforudsigelige, at de stiller krav til lærerne om situationsfornemmelse, fleksibilitet og et bredt repertoire af handlemuligheder. Kravene om at definere præcise og entydige mål og standarder for kompetencer har kunnet kritiseres for at være båret af overdrevne forestillinger om det ønskelige og mulige i at planstyre og kontrollere menneskelige og sociale processer og for at forveksle færdigheder demonstreret i skolen med kompetencen til at klare nye udfordringer i en ny kontekst. Dermed undervurderes menneskers evner til selv at orientere sig i og håndtere nye situationer, og derfor er kravene også i sidste in-

stans ineffektive, uproduktive – og en dårlig forretning. Ikke mindst i en globaliseret vidensøkonomi, hvor det gælder om at finde sine unikke konkurrencefordele i stedet for at kopiere alle de andre og uniformere sig selv. (Lindholm 2005)

Pro kompetencemålene har til gengæld talt, hvad der har kunnet opleves som den organisatoriske nødvendighed.

3.4 Komplexitetsproblemet

For kompetencemålene – eller rettere for præcise, afgrænsende og sammenlignelige definitioner af fagelementer, arbejdsformer, progressionsforståelse og kompetencekrav på tværs af fag og klasser – har talt den praktiske fornuft. Hvis det har skullet være muligt for gymnasielærerne at præstere det kunststykke at få den hyperkomplekse gymnasireform til at hænge sammen i hverdagen, har de i allerhøjeste grad haft brug for at betjene sig af logik og teknisk rationalitet. Det logistiske mesterværk at tage højde såvel for den traditionelle fag-time-fordeling og de nye krav om koordinering af forberedelse, fag, forløb, arbejdsformer og afleveringsfrister på tværs af fag – vel at mærke som oftest inden for de traditionelle klasseværelsesopdelte skolars fysiske rammer – har været så kompliceret og krævende, at det har fordret præcis detailplanlægning og den yderste grad af lineær fornuft blot at sikre, at enkeltpersoner ikke formodedes rent fysisk at befinde sig flere steder på én gang.

De nye informationsteknologiske redskaber, der er taget i brug i forbindelse med i de nye praksisregimer (skolernes intranet, hjemmesider og nyudviklet software i form af bl.a. planlægningsprogrammer mm.), har på den ene side været et vigtigt hjælpemiddel, der har gjort det muligt at koordinere processer, som det ikke tidligere har været muligt at koordinere. På den anden side har de nye teknologier også medvirket til at generere logistikken som problem. Bestræbelserne på at »finde cirkelns kvadratur«, dvs. sætte alle de forskelligartede og komplekse faglige og sociale dynamikker, der udspiller sig på individ-, gruppe-, klasse- og organisationsniveau i en gymnasieskole, på én lineær formel, indebærer i princippet uendelige muligheder for kategoriseringer og underkategoriseringer. Forsøgene på »at få det hele med«, når fag og faglige forløb har skullet oversættes

til kompetencetermer³⁸, har i praksis kunnet føre til mange, yderst omfattende lister med punkter og underpunkter af yderst varierende konkretiserings- og detaljeringsgrad – spændende fra: »kan indgå i gruppens demokratiske proces« til »kan referere pointerne i et kort foredrag«.³⁹

Reformens ambitioner om at skabe helhed og sammenhæng har således paradoksalt nok kunnet føre til en ny form for opsplitning og atomisering. Det er blevet muligt for den tekniske fornuft at leve sit eget liv, der udgrænser eller uddifferentierer stadig nye områder, der repræsenterer særskilte logikker, som det dernæst føles påtrængende »at få styr på« gennem stadig nye planlægningsøvelser. I stedet for at reducere kompleksitet har de logistiske bestræbelser med andre ord kunnet bidrage til yderligere kompleksitetsforøgelse. Indvikletheden udvikler sig. (Sommerfeld 2005) En problemstilling, der fra et »hverdagslogisk« perspektiv har skreget på en løsning i form af en præcisering og prioritering.⁴⁰

Her melder resultatdiskursen sig med et evalueringsregime, der indebærer en radikal løsning af *kompleksitetsproblemet*. Her kommer simple og enkle svar, der ligefrem har kunnet opleves som en lettelse eller aflastning. Ministeriets udmeldinger i tilsynsplanen skærer i ét hug den gordiske knude over, som projekt- og kompetencediskursen forgæves har kæmpet med, nemlig spørgsmålet om, hvad det egentlig er, der skal evalueres, hvordan og hvorfor. Resultatdiskursen tager i bogstaveligste forstand de øvrige reformdiskurser på ordet. Hvis formålet med gymnasieskolernes arbejde er at give eleverne studiekompetencer, ja så er det deres *faktiske studiekompetencer*, der måles, forstået som deres faktiske fuldførelse af gymnasieuddannelsen, deres faktiske karakterudbytte og deres faktiske overgang til videregående uddannelse. Kriterier, der ganske vist først formuleres af ministeriet i 2006/2007, men som henter deres fulde legitimitet i lovens formålsparagraf fra 2004:

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

*Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og **studiekompetence**. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og **evne til at fungere i et studiemiljø**, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.*

Lov om uddannelse til studentereksamen 18.02.2004.

Kapitel 1, paragraf 1 (egen fremhævnings)

Her tales hverken om, at erfaringerne med forskellige arbejdsformer i gymnasiet skal tjene videnskabelses- eller kompetenceudviklingsformål i bred forstand, men specifikt om, at eleverne skal lære at fungere i et studiemiljø. Dvs. det bliver en helt legitim fortolkning, at det ene af gymnasieskolernes tre vigtigste formål er – at lære eleverne at gå i gymnasiet. Det andet er at sørge for, at de får gode karakterer, og det tredje at motivere og kvalificere dem til videregående uddannelse. Derfor bliver det også logisk, at det er disse tre parametre, skolerne skal evalueres i forhold til.⁴¹

3.5 Fleksibilitetsproblemet

Tilbage står kun *fleksibilitetsproblemet*, dvs. spørgsmålet om, hvordan udvikling, dynamik, tilpasning til eller proaktiv ageren på markedet foregår i organisationer, hvis succeskriterier er så entydigt politisk fastsatte fra centralt hold? Her kan man forudsige en ny – ikke nødvendigvis konfliktfri – relationsdannelse mellem resultat- og kanondiskurs.

Som udgangspunkt er et kanoniseret curriculum – et fast defineret pensum – en nødvendig forudsætning for at kunne udforme de standardiserede eksamensopgaver eller tests, som er nødvendige for at producere de karakterkvotienter eller testscorer, som resultatdiskursens accountability-systemer bygger på. Derfor kan en kanonisering af et nationalt curriculum tilsyneladende virke logisk. Men kanon- og resultatdiskursen er også forskellige på et meget afgørende punkt. Kanondiskursen ønsker at »sikre kvalitet« i uddannelserne via *selektion*. Inden for en mere traditionel eller kanonorienteret forståelsesramme er uddannelsessystemets funktion at sikre, at de studerende har lært noget, så det er forsvarligt »at slippe dem ud«

til videre uddannelse og arbejdsliv. Hvis der er tvivl på dette punkt, så dumpes der. Resultatdiskursens ambition om at få så mange studerende som muligt igennem uddannelsessystemet så hurtigt som muligt – med så høje karakterer som muligt – strider grundlæggende mod kvalitetsforståelse, som traditionelt har båret de europæiske uddannelsessystemer. Set fra et klassisk europæisk uddannelses- og dannelsesperspektiv opfordrer de økonomiske incitament, der er indbygget i de internationale accountability-systemer, f.eks. taxameterfinansieringen, til faglig og videnskabelig forfladigelse og kvalitetsforringelse. En indvending, der fra resultatdiskursen bliver mødt med kravet om mere kvalitetskontrol og flere kvalitetsmålinger, dvs. mere af den medicin, der set fra kanondiskursens perspektiv har forårsaget sygdommen.

Hvis resultatdiskursen vil leve op til sine egne ambitioner om strategisk styring af uddannelserne i Europa, ikke kun som statisk effektkontrol, men også, så det sikrer den dynamik, der er nødvendig for at fastholde og udbygge en position på et verdensmarked, så må den nødvendigvis forholde sig til spørgsmålet om udvikling af uddannelsernes indhold. Denne udvikling er ikke som i projekt- og kompetencediskursen tænkt bredt og uspecifikt, men snarere som fleksibilisering i form af *modulisering*, dvs. udvikling og implementering af nye, mere eller mindre standardiserede moduler, der som kan sættes ind, hvor der konstateres et gab mellem borgernes kompetenceniveau og de kompetencer, der efterlyses på det internationaliserede arbejdsmarked. I den sammenhæng er det oplagt at gå i arbejdet med udviklingen af et nyt kanoniserbart, ikke nationalt, men »*internationalt curriculum*«. Antagelig først i det små som (videre-)udvikling af decentralt organiserede, engelsksprogede udviklingsprojekter. Senere mere generelt som led i den synkronisering af uddannelserne med fokus på de fælles nøglekompetencer og den livslange læring, som Bologna-erklæringen og Lissabon-processen efterstræber. Man kan forestille sig en ny efterspørgsel efter – eller krav om at anvende – evidensbaserede uddannelsesprogrammer, dvs. uddannelsesprogrammer, hvis effektivitet ift. at realisere de politiske fastsatte mål med uddannelserne er undersøgt med videnskabelige, oftest statistiske metoder, som tendensen er i dag er inden for det

sociale arbejde, førskolen og grundskoleområdet. (www.ciriusonline.dk, Steensen 06, Hjort 2006 b)⁴²

4. Professionalisering af gymnasiets lærere?

4.1 Viden, kunnen og villen

I en professionaliseringssammenhæng er det interessante nu, hvad de nye evalueringsregimer betyder for gymnasielærernes professionaliseringsmuligheder. Hvilke rum for udvikling af professionel »viden, kunnen og villen« skaber reformen for lærerne, og på hvilke områder rummer reformen evt. trusler om deprofessionalisering f.eks. i form videnstab, tab af formel og reel kompetence eller tab af social legitimitet og status?

Med hensyn til *viden* er det interessante som sagt, hvilke former for videnskabelse og vidensanvendelse, de nye evalueringsformer lægger op til. Hvilken former for viden anvendes, udvikles – efterspørges, anerkendes eller underkendes? I en professionaliserings-sammenhæng bliver det interessante nemlig ikke kun, hvilken viden, der »lægges til« de professionelles vidensfond, og hvilken »gammel« viden, der evt. skal erstattes med »ny« viden. (Abbott 1988) Det interessante bliver også, hvem der har *kendskab* og *ejerskab* til denne viden? Udbygger de professionelle deres vidensbastioner gennem videnskabeliggørelse og akademisering eller taber de tværtimod revir – herunder retten til at definere relevant viden og vidensanvendelse – til andre faggrupper, til kolleger inden for deres egen faggruppe, til de ekspertsystemer, som bl.a. den nye teknologi repræsenterer, til det politisk / administrative niveau eller til de kunder og konkurrenter, som bl.a. gymnasieskolerne som selvejende institutioner, skal fungere i forhold til?

Spørgsmålet om vidensudvikling og vidensanvendelse fører over i spørgsmålet om »*kunnen*« eller kompetenceudvikling. Hvad indebærer de nye praksisregimer mht. de professionelles muligheder for at udbygge deres formelle og reelle kompetencer – retten og evnen til at styre; planlægge/udføre/udvikle (undervisnings-)arbejdet? Hvilken form for arbejdsorganisering lægges der op til? Hvilke

former for horisontale og vertikale arbejdsdelinger udvikles internt på skolerne? Hvilke koordineringsmekanismer og beslutningsprocedurer installeres? Etc.

I en professionaliseringssammenhæng bliver det interessante, i hvilket omfang lærernes råderum og beslutningskompetence udvides eller indskrænkes? I hvilket omfang håndteres nye effektiviseringskrav gennem rationaliseringsbestræbelser, der indebærer opbygningen af nye former for bureaukrati, hierarkisering og fragmentering, og hvor placerer (hvilke?) lærere sig i denne sammenhæng? »Afhændes« rutinearbejde til andre faggrupper? Etableres der på traditionel industri-organisatorisk vis en adskillelse mellem på den ene side de planlæggende/udviklende/evaluerende aktiviteter og lag i organisationen og på den anden side de udførende lag, så selve undervisningsaktiviteterne moduliseres, standardiseres og rutiniseres? Eller lykkes det lærerne at erobre muligheder for at specialisere sig, så de individuelt og kollektivt kan udvikle og udfolde deres såvel deres formelle beslutningskompetencer, som deres reelle handlekompetencer?⁴³

Med hensyn til spørgsmålet om gymnasielærernes »villen« – deres »bekendelse« til »det gode formål«, så relaterer det sig til spørgsmålet om gymnasieskolens overordnede formålsrationalitet? Hvordan bliver gymnasiets formål defineret, og hvordan bliver forholdet mellem formålsdefinitioner og de sociale forventninger om verdenen på forskellig vis stiller til gymnasielærernes indsats? I hvilket omfang defineres gymnasiet som national dansk – eller europæisk? – dannelses- eller kulturinstitution, som velfærdsstatslig uddannelsesinstitution, som leverandør af uddannelsesservice på et marked eller som en del af en politisk styret national uddannelseskonzern? Hvilke(t) af disse rationaler bliver dominerende? Eller måske mere præcis: Hvordan vil gymnasielærerne som profession formå at balancere mellem disse antageligt konkurrerende definitioner af grundlaget for deres sociale legitimitet? Et spørgsmål, der fører direkte over i spørgsmålet om succeskriterierne for »den gode nok undervisning«: Hvad bliver det afgørende: Dannelse, karakterer, »kunder i butikken«, produktionstal eller...? Og hvad betyder det i givet fald for den viden, der efterspørges fra gymnasielærerne, for

den kunnen, de skal kunne demonstrere, og den dokumentation, de skal kunne præstere?

Hvis man på det nuværende grundlægg vurderer de forskellige evalueringsregimers potentialer og de muligheder og trusler mod gymnasielærernes professionalisering, de rummer, kan billedet se således ud:

4.2 Projektdiskurs og professionalisering

Hvis man tager udgangspunkt i projekt- og kompetencediskursens evalueringsregimer, så lægger de begge klart op til en form for videnskabelse eller vidensudvikling, der kan pege i retning af eller understøtte en professionaliseringsproces blandt gymnasiets lærere. Hvad for så vidt ikke kan undre, i og med at disse diskurser og den form for praksis, de har repræsenteret, har været båret af gymnasiets lærere selv. Det er imidlertid ikke det samme som, at det er den ukomplicerede eller modsætningsfri proces, der lægges op til.

Inden for kanondiskursens eller den traditionelle gymnasieskoles evalueringsregime tager evalueringerne i form af karaktergivning og eksamination udgangspunkt i den eksplicite teoretiske viden, der konstituerer fagene. Lærerne, der i egenskab af eksaminatorer eller censorer foretager evalueringen eller bedømmelsen, har tilegnet sig – og fået anerkendt deres tilegnelse af – denne faglige viden gennem deres universitetsuddannelse,⁴⁴ og de har evt. opdateret den gennem ikke formelt meritgivende kurser i regi af »det kollegiale fællesskab«, deres faglige foreninger (dansklærerforeningen, tysklærerforeningen, psykologilærerforeningen etc.).⁴⁵ De vidensformer, lærerne eksplicit tager i anvendelse, kan i et handlingsteoretisk perspektiv betegnes som vidensniveau 3, teoretisk viden (»knowing that«) (Ellström 1996), eller i et systemteoretisk perspektiv kategoriseres som viden af første orden, faktuel viden (Lars Qvortrup 2004).⁴⁶

Med projektdiskursens evalueringsregime aktualiseres viden på højere abstraktionsniveauer.⁴⁷ For at kunne deltage i evalueringer af det vidensmæssige udbytte af undervisningen, er det ikke tilstrækkeligt at repetere den teoretiske eller faktuelle viden i fagene, det bliver nødvendigt at kunne eksplicitere og diskutere, på hvilket grundlag denne viden er etableret. Med det handlingsteoretiske be-

greb bliver det nødvendigt med vidensniveau 4, den meta-kognitive viden (»knowing why«) og med de systemteoretiske kategoriser med viden af anden og tredje orden (situativ viden, dvs. viden om den situation, hvori viden er blevet til, og systemisk viden, viden om den videnssystematik, denne viden indgår i). Det bliver med andre ord stadig mere påtrængende, at lærerne er i stand til at begrebsliggøre, demonstrere og reflektere over de metoder, hvorigennem fagenes viden er genereret, over de forskellige teoretiske forståelsesrammer, de bringer i anvendelse, og over de videnskabsteoretiske eller paradigmatisk grundantagelser, de trækker på. Det er nødvendigt i undervisning og evaluering sammen med eleverne inden for de enkelte fag, men det bliver i særlig grad nødvendigt i det øjeblik, hvor fag skal arbejde sammen tværs af fag – i tværfaglige projekter eller fagligt samspil.

Set i et professionaliseringsperspektiv er her tale om en oplagt professionaliseringsgevinst. Gymnasielærerne får mulighed for at anvende den metodiske og teoretiske viden, de rent faktisk har tilegnet sig gennem deres universitetsuddannelse, og de får gennem tværfagligheden eller det faglige samspil lejlighed til at stifte nærmere bekendtskab med andre fags genstandsområder, metoder og teorier. I den optimale situation giver mødet mellem fagene ikke kun anledning til at lærerne *anvender* og *tilegner* sig eksisterende faglig viden, men at de også *udvikler* ny viden i form netop af metarefleksioner over fagenes indbyrdes forhold – herunder over de forskellige fagdidaktiske aspekter af arbejdet med fagene. Fakultetsbegrebet er dukket op i denne sammenhæng, som et udtryk for en stigende opmærksomhed på, hvordan henholdsvis samfundsvidenskab, humaniora og naturvidenskab trækker på forskellige – ofte ganske inkommensurable – videnskabelige paradigmer, og derfor også, som Christensen et al. (2006) viser, har radikalt forskellige didaktiske implikationer.

I en situation med ressourceknaphed – mangel på tid og rum til at udfolde de videnskabelige intentioner sammen med unge mennesker mellem 16 og 19 år – er det imidlertid ikke givet, at denne professionaliseringsgevinst kan indløses. Set fra fagenes side, så er det en ambitiøs øvelse at spænde over alle abstraktionsniveau-

erne fra den teoretiske eller faktuelle viden til den metakognitive, situative eller systemiske viden. For nu ikke at tale om refleksioner relateret til den verdensviden eller kulturelle viden, Lars Qvortrup (2004) kategoriserer som viden af fjerde orden. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at kravene til faglig viden i mere faktuel forstand *ikke* er mindskede med reformen, jævnfør kanondiskursens revitalisering. I en situation med ressourceknaphed er konkurrence mellem fag nærliggende. Fra hvilket fagligt, delfagligt eller fakultært udsigtspunkt skal det tværfaglige landskab defineres? Hvilken »ordningslogik« skal etableres? Hvem skal afgøre, hvilke emner eller genstandsområder, der er relevante at arbejde med, hvilke metoder, der skal tages i anvendelse, hvilke teoretiske perspektiver, der skal anlægges, hvilke didaktiske principper, der skal forfølges, hvilke metateoretiske diskussioner, der skal føres etc. etc.? Forhandlinger, tovtrækkerier eller kampe, hvis udfald, som situationen er i dag, i høj grad afgøres af de lokale styrkepositioner: Hvilke lærere med hvilke teoretiske, faglige og fagdidaktiske tilgange er i stand til at udforme alliancer med hvem med henblik på tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af det fælles arbejde, og hvilke kriterier for faglig kvalitet fastlægges i løbet af denne proces?

For »taberne« i processen – det være sig fag, faglige positioner eller personer – er professionaliseringsgevinsten til at overse. Her er det nærliggende at tale ikke kun om vidensudvikling, men også om videnstab, forstået som *underkendelse* eller miskendelse af den faglige og fagdidaktiske viden, der har båret lærernes professionsudøvelse – og dermed også udgjort det vidensmæssige legitimationsgrundlag for deres beskæftigelsesmonopol, deres eneret til på baggrund af deres universitetseksamen at undervise i netop deres fag. Den nye trussel om reduktion af jurisdiktion manifesterer sig helt kontant, når lærere – hvad der ikke har været tilfældet før reformen – af praktisk-logistiske årsager skal eksaminere i emner, de ikke har undervist i, eller fungere som censorer i fag, de ikke er uddannet inden for. En praksis, der ikke kun strider imod en udfoldet professionel autonomi, men også mod professionens interne, kollegiale selvkontrol, retten og pligten til at opretholde professionelle kvalitetsstandarder.

Hvis man skal udpege »vinderne« i processen inden for projektdiskursen og dens evalueringsregime er det nærliggende at pege på samfundsvidenskaberne, som de er repræsenteret ikke kun i samfundsfag, men også f.eks. i historie- og danskfaget i den danske gymnasieskole. Fra et samfundsvidenskabeligt, ofte sociologisk udsigtspunkt har det været muligt at præsentere et overbevisende bud – ikke kun på emneområder, men også på teoretiske og metodiske angrebsvinkler, der har kunnet tegne et landkort, som det tværfaglige arbejde eller det faglige samspil, har kunnet orientere sig inden for. Historisering og periodisering har været anvendelige koordineringsredskaber i forbindelse med opbygningen af undervisningsforløb på tværs af fagene, og en række »store« samfundsteoretiske forklaringsrammer fra Adam Smith til Giddens har vist sig frugtbare bl.a. i forbindelse med udformningen af projektopgaverne. Reformen kan således på ét plan siges at være skræddersyet til en samfundsvidenskabelige tilgangsvinkel, men reformen udfordrer også samfundsvidenskabernes relativt hegemoniske position i det tværfaglige samarbejde.

4.3 Kompetencediskurs og professionalisering

Hvor projektdiskursen som udgangspunkt udvider samfundsvidenskabernes revir i gymnasieskolen, giver kompetencediskursen stafetten videre til humaniora. Hvis kompetencediskursen og dens evalueringsregime handler om at understøtte elevernes evner til at analysere og håndtere komplicerede og kontingente problemstillinger i en verden under stadig forandring, så handler lærernes arbejde bl.a. om at facilitere denne form for læring gennem bevidst og systematisk tilrettelæggelse af læringsrum, der giver eleverne mulighed for at afprøve, udvikle og selv tage kontrollen over deres læreprocesser. Her *efterspørges* altså en type viden, der traditionelt er blevet kategoriseret som humanistisk – »den bløde viden« om menneskers forskellige fortolkninger af virkeligheden, deres bevidsthed om sig selv og omverdenen, deres motivation, læring og konstruktion af viden og værdier. Individuelt og kollektivt. Sprogligt og ikke sprogligt. En viden, der kunne kategoriseres som psykologi, pædagogik, didaktik, men som i den danske gymnasieskole kun i ringe grad har været

repræsenteret som eksplicit »faglig«. Til gengæld har den trukket på faglige forståelsesmønstre fra en række af de humanistiske fag – og for øvrigt fra »den bløde« del af sociologien, hvad den popularitet, som Thomas Ziehe's tanker har nydt i den danske gymnasieskole gennem to årtier, er et godt eksempel på.

I modsætning til uddannelsen af de danske pædagoger og folkeskolelærere, hvor psykologi/ pædagogik/ didaktik altid har været på skemaet⁴⁸, har de danske gymnasielærere som nævnt ikke nogen egentlig pædagogisk uddannelse. For størsteparten af gymnasielærernes vedkommende har tilegnelse af viden om elevers læring og det pædagogisk/ didaktiske aspekt af gymnasieundervisning formelt set været begrænset til et mindre teorikursus og ½ års »mesterlære« i den såkaldte pædagogikumperiode efter afsluttet universitetseksamen. Reelt har mange lærere derfor selv *udviklet* den viden, de har baseret deres undervisning og deres forhold til deres elever på. Denne viden kan i stort omfang kategoriseres som praktisk viden eller implicit, »tavs«, kropslig eller intuitiv viden – mestring eller undervisningskunst – udviklet gennem læring situeret *i selve* undervisningssituationen. Oftest alene i klasseværelset – i mindre grad i pædagogikums mesterlære eller som læring i kollegiale praksisfællesskaber. Her er altså med handlingsteorien tale om viden på niveau 1 og 2. Viden, der knytter sig til rutinebaserede handlinger, og som kan læres via reproduktion af disse, og viden, der knytter sig til regelbaserede handlinger, og som kan læres via tilegnelse af procedurer. (Agyris & Schön 1978, Dreyfus og Dreyfus 1999, Rolf 1991, Qvortrup 2004)

Læringsteoretisk knytter denne form for læring og vidensudvikling sig til udviklingen af, hvad der kan beskrives som rutinisering af handlinger. Rutiniseringer kan defineres som en form for automatiseret respons udviklet gennem praktiske handlinger, og de indebærer den åbenlyse fordel, at de sætter mennesker i stand til at håndtere »den daglige strøm av händelser, problemsituationer och motsstridiga krav, och samtidig upprätthålla en känsla av trygghet og stabilitet i tillvaron«. Rutiniseringer kan derfor medvirke til at håndtere arbejdsbelastninger og stress. (Ellström 1996) Rutiniseringer er på den ene side en absolut forudsætning for udviklingen af,

hvad Dreyfus & Dreyfus (1999) beskriver som ekspertens virtuositet – den suveræne og intuitive mestring af den komplicerede situation, hvad observation af fremragende læreres interaktion med eleverne og faget i klasseværelset kun kan overbevise om. På den anden side kan rutiniseringer, netop fordi de overvejende baserer sig på ikke-bevidste og ikke-reflekterede handlestrategier, gøre det vanskeligt at justere til nye og anderledes situationer. »Det nye« kategoriseres og håndteres – fortolkes og forvaltes – i forhold til allerede kendte mønstre. Derfor kan rutiniseringens styrke, at beskytte mod stress, også forvandle sig til det modsatte, medvirke til stress og udbrændthed. »Den gode lærer« kan fristes til at »overforbruge sine egne talenter«. Han eller hun giver mere af det, der plejer at virke, også i situationer, hvor udgangspunktet var, at det ikke virkede efter hensigten. (Lipsky 1980, Raae 2005)

Gymnasireformen udfordrer denne »tavse«, implicite eller praktisk-intuitive viden totalt. Hvis gymnasiets lærere skal planlægge, evt. gennemføre og evaluere deres undervisning i samarbejde med andre lærere i lærerteams, og hvis de skal kunne diskutere, ikke kun faglige og videnskabelige problemstillinger med eleverne i forbindelse med evalueringerne, men også de enkelte elevers læring, kompetenceudvikling og handleplaner, så kræver det *eksplicitering*, ord og begreber. Lærerne skal kunne gøre sig teoretisk kvalificerede, begrundede overvejelser over, hvorfor bestemte former for undervisningstilrettelæggelse foretrækkes i nogle situationer frem for andre. Og de skal – i et sprog, så det bliver forståeligt og acceptabelt for eleverne og måske også for deres forældre – kunne argumentere for deres vurderinger af elevernes tilgang til arbejdet i gymnasieskolen. Her ligger et klart professionaliseringspunkt. Et område, hvor yderligere kompetenceudvikling er sat på dagsordenen for gymnasielærernes vedkommende, både i form af tilegnelse – og udvikling – af ny teoretisk viden, i form af mere praktisk træning, f.eks. supervision (intern kollegial eller med ekstern sparring) og i form af »organisatoriske eksperimenter« såsom alternative måder at tilrettelægge det treårige gymnasieforløb på i tid og rum. Alt i alt aktiviteter, der kan bidrage til at gymnasielærerne udfolder og videreudvikler deres specielle kompetencer med hensyn til uddannelse af unge.

Spørgsmålet er så, hvilke forhindringer eller trusler, der kan rejse sig for en sådan udvikling? Et *minimum af tid og ressourcer* til udvikling og uddannelse midt i en kompliceret og arbejdskrævende reformproces er en oplagt forhindring. En anden trussel er fristelsen til at søge »mindste fælles nævner«, når faglige, didaktiske og pædagogiske refleksioner skal formuleres. Nødvendigheden af at skabe en fælles forståelsesramme internt blandt lærere med vidt forskellig faglig og videnskabelig – og nødvendigheden af bl.a. via nettet at gøre sig forståelig i forhold til eksterne interessenter – kan friste til netop den form for mekanisk tænkning, som ministeriet lagde afstand til i undervisningsvejledningen til almen studieforbereelse 2006. Nemlig at anvendelsen af bestemte arbejdsformer automatisk producerer bestemte kompetencer, og at det derfor ikke er muligt at udvikle standardforløb, der vil kunne genanvendes uanset konteksten, og læringsmodeller, der vil have gyldighed for alle elever uanset individualitet. En tredje og nok så væsentlig trussel er fristelsen til – eller nødvendigheden af – at forsøge at rationalisere og effektivisere arbejdet i gymnasieskolen, netop ved at udvikle nye former for arbejdsdeling, der implicerer *minimalisering*, forstået som modulisering eller fragmentering af undervisningsforløbene og standardisering af undervisningsudøvelsen.⁴⁹ En praksis, der i sig selv modarbejder reformens og ikke mindst kompetencediskursens ambitioner om at skabe helhed og sammenhæng, udvikling og dynamik.

I en 'best case' kan de nye muligheder for at tilrettelægge undervisningen og elevernes læring på tværs af traditionelle fag- og skemagrænser betyde en ny frihed for lærerne til *kollektivt* at erobre nye handlemuligheder og nye beslutningskompetencer. Men i en situation med begrænsede organisatoriske ressourcer – og med mange komplicerede krav at honorere – ligger den traditionelle industri-organisatoriske rationalitet lige for. Det bliver nærliggende og logisk at forsøge at effektivisere og rationalisere ved at udskille planlægningen, udviklingen (og evalueringen?) af faglige forløb til særskilte koordinatore.⁵⁰ I en 'worst case' reduceres planlægning og koordinering til teknik, dvs. udgangspunktet for planlægningen bliver ikke det fagligt ønskværdige og didaktisk / pædagogisk anbe-

falelsesværdige, men udelukkende det praktisk mulige. For at »få det hele til at gå op« kan det blive nødvendigt at definere undervisningselementerne så stramt, at rummet for kreativitet og fleksibilitet – herunder mulighederne for at justere i forhold til forskellige elever, elevgrupper, hold og klasser – indskrænkes afgørende. Organiseringen kan således i 'worst case' ikke kun reducere den professionelle autonomi og metodefrihed, som den individuelle klasselærer traditionelt har haft inden for sin »lukkede klasseværelsesdør«, men også modvirke den udvidede *kollektive metodefrihed*, som gymnasielærerne som (kommende) profession har håbet på med reformen.

I den forbindelse er det værd at være opmærksom på, at medarbejderdemokratiet er afskaffet i gymnasiet på linje med demokratiet de øvrige offentlige institutioner i Danmark. Der eksisterer ikke længere et lærerråd, hvor et flertal kan blokere alle forandringer, men til gengæld heller ingen mulighed for, at enkeltindivider kan modsætte sig beslutninger taget højere oppe i et organisatorisk hierarki. Loyalitet er blevet et nyt organisatorisk krav. Konsekvenserne af en indskrænkning af lærernes handlerum og muligheder for at udvise professionel dømmekraft kan imidlertid blive tab af motivation og udgøre en tilskyndelse til en uengageret rutinisering af lærerarbejdet og et tilsvarende uengageret eller instrumentelt forhold til eleverne. Men ikke mindre væsentligt: Uanset om en ufleksibel eller »fastfrosen« undervisningsorganisering, hvor alle beslutninger er taget på forhånd, er resultatet af decentrale forhandlinger blandt lærerne eller repræsenterer en central ledelsesbeslutning, så udgør den en alvorlig forhindring for, at eleverne på deltagerdemokratisk vis kan medinddrages i undervisningsplanlægningen, som formålsparagraffen foreskriver det.⁵¹

4.4 Resultatdiskurs og professionalisering

Hvor samfundsvidenskaberne »havde« projektdiskursen, og humaniora kunne gøre krav på kompetencediskursen, er resultatdiskursens evalueringsregime tilsyneladende omsider vand på naturvidenskabernes mølle. For nu handler det endelig om tal – om statistik og bestræbelser på at afdække om ikke kausale årsags-virkningssammenhænge, så i hvert fald statistiske sammenfald mellem veldefi-

rede fænomener og velafgrænsede faktorer. Endelig efterspørges ikke kun erfaringsbaserede common-sense-betragtninger eller filosofisk-teoretiske spekulationer over god og dårlig undervisning, men hard core informationer om, hvad der virker og ikke virker inden for undervisning. (Kommunernes Landsforening 2005) Her er en tilgang til viden, der ville kunne anerkendes inden for et positivistisk eller neo-positivistisk videnskabeligt paradigme, og som kan efterspørges fra en funktionalistisk og anvendelsesorienteret position.

Som inden for alle andre områder i uddannelse, sundhed og socialt arbejde, nationalt og internationalt lægger resultatdiskursen op til produktion af en stor og omfattende viden, vi aldrig har været i besiddelse af før. Det har aldrig før kunnet lade sig gøre at måle effekten af bestemte former for undervisning, bestemte undervisningsprogrammer og lærebøger, bestemte læreres, bestemte skolars og bestemte regioners eller nationers indsats – og det har aldrig før kunnet lade sig gøre at sammenholde denne effekt med de investerede økonomiske ressourcer. Det er med andre ord for første gang blevet muligt at bestemme undervisningsarbejdets »effectiveness and efficiency«, dets tekniske og økonomisk effektivitet. En vidensekspllosion, der som bekendt er muliggjort af informationsteknologien, og som forudsætter, at der fastsættes præcise og sammenlignelige succeskriterier for uddannelserne og præcise og sammenlignelige læringsmål for de studerende.

Set i et professionaliseringsperspektiv repræsenterer resultatdiskursens evalueringsregime imidlertid en klar forskydning af magtbalancerne mellem professionerne og deres omverden. Inden for resultatregimet efterspørges en ny form for generaliseret viden, som de professionelle ikke har ejerskab – og heller ikke nødvendigvis kendskab – til. En viden, der skal produceres af eksterne eksperter, konsulenter og forskere, omend lærerne selv nødvendigvis skal bidrage med at registrere de informationer, der skal indgå i kalkulationerne. En viden, der skal anvendes af eksterne interessenter med henblik på politisk / økonomisk / administrativ styring og effektivisering af uddannelserne og undervisningen, og en viden som lægger op til rangordning og selektion af skolerne, fagene og lærerne, jævnfør det frie forbrugsvalg. Hvor kompetencediskursen kunne kobles med

en »*rationalisering indefra*«, hvorigennem gymnasiets lærere i et vist omfang kunne positionere sig som professionelle subjekter, lægger resultatdiskursens vidensregime op til en »*rationalisering udefra*«, hvor det som udgangspunkt er lærerne, der positioneres som de objekter eller genstande, som styringen retter sig imod.

Her er altså som udgangspunkt tale om en trussel mod gymnasie-lærernes professionaliserings-bestræbelser i form af en anfægtelse af deres vidensbastioner eller »*autorisation*«, af deres relative autonomi eller metodefrihed og af deres sociale legitimitet eller status. I det udfoldede resultatregime miskendes eller underkendes lærernes viden, hvis ikke der er *evidens*, dvs. hvis effekten af lærernes vidensanvendelse ikke kan dokumenteres via videnskabelige, som nævnt oftest statistiske metoder. Regimet efterspørger produktion af en ny form for proceduræl viden – viden om *best practice*, dvs. efterspørger identifikation af undervisningsmaterialer, metoder eller programmer, som generelt set kan påvises at give de bedste testscorer, og som derfor må nyde anerkendelse på bekostning af lærernes mulighed for selv at vælge blandt en større variation af metoder alt efter den specifikke situation.⁵² Og endelig anfægter rangordning eller *ranking* af nationer, regioner, skoler, fag og lærere legitimiteten af de 2/3, der *ikke* befinder sig i eliten. De positioneres som »ikke gode nok«, hvor de før var anerkendte på linje med alle andre.

Der etableres med andre ord en ny konkurrencesituation, der inden for resultatdiskursens forståelsesramme skulle udgøre et incitament til kvalitets- og effektivitetsudvikling, men som samtidig forskyder skolernes, lærernes – og elevernes – fokus fra gymnasiets uddannelsesmæssige, dannelsesmæssige og demokratiske opgaver i bred forstand til, hvad der præcist eller snævert defineres som de målbare konkurrenceparametre. Det nye fokus på mål og målinger, resultatproduktion og økonomistyring rejser grundlæggende spørgsmål om definitionen af gymnasiets »hovedopgave«. Hvis gymnasieskolernes målsætning er at tiltrække så mange elever som muligt og få dem »igennem systemet« så hurtigt som muligt med så høje karaktergennemsnit som muligt, så må lærerne prioritere deres indsats derefter og om nødvendigt nedtone prioriteringen af andre faglige og videnskabelige kvalitetskriterier, dannelsesmæssige

aspirationer og demokratiske hensyn. Det strategisk kalkulerende rykker i centrum, såvel for individer, som for faggrupper og organisationer.

Spørgsmålet er så, hvordan gymnasiets lærere vil tage disse udfordringer op?

På den ene side er situationen meget alvorlig set i et professionsperspektiv, fordi resultatdiskursen rummer en potentiel trussel – ikke kun mod gymnasielærernes »autorisation og autonomi« – men også mod selve »professionens etos«. Regimet kan betyde en anfægtelse af professionens »interne legitimitet« – af de enkelte læreres oplevelse af, hvorvidt deres arbejde faktisk er meningsfyldt eller ej. Handler lærerens arbejde om at »ville noget med de unge mennesker« – lære dem noget, give dem mulighed for at udvikle sig, »få alle med« – eller handler det om at varetage økonomiske egeninteresser, individuelt eller organisatorisk? Truslen om *meningstab* kan på sigt få betydning for, hvad man i et organisations- eller ledelsesteoretisk perspektiv kunne benævne som rekruttering og fastholdelse af medarbejdere. Men resultatregimets fokus på økonomi- og økonomistyring er heller ikke uden konsekvenser for gymnasieskolernes »eksterne legitimitet«. Offentlig ranking af skolerne beforder som sagt et statusfald for alle, der ikke er »elite«, mens nødvendigheden af, at skolerne reklamerer for sig selv for at skaffe kunder, forbigår selvfølgelig heller ikke disse kunders opmærksomhed. Der er således som udgangspunkt sat spørgsmålstejn ved troværdigheden af skolernes eksterne kommunikation. »Når de selv skal sige det, er de selvfølgelig alle sammen fantastiske«, hvad også på sigt kan betyde forbrugerkrav om en skærpelse af de kvalitetskriterier, som skolerne skal leve op til – og af kontrollen med disse, dvs. en skærpelse af kravene til de selvevalueringsprocedurer, som skolerne i dag skal udvikle og udfolde.

På den anden side lægger resultatregimet også op til nye kampe, forhandlinger, hellige og mindre hellige alliancer. I et politisk/forvaltningsperspektiv er regimets vidensproduktion oplagt interessant som styringsvidenskab og styringsteknologi, men i et organisatorisk eller driftsøkonomisk perspektiv, dvs. for gymnasierne som uddannelsesvirksomheder er der også let at se en interesse i denne

nye form for videnskabelse. Tal, der viser, at skolerne er populære, effektive og benytter sig af de mest anerkendte metoder, er nyttige og nødvendige, dels for at kunne tiltrække nye kunder, dels for at kunne dokumentere den kontraktopfyldelse, der ligger i koncernstyringsmodellen, og om nødvendigt få den akkreditering, der vil blive forudsætning for at udbyde (gymnasie-)uddannelse. Så i det omfang gymnasielærerne identificerer sig med deres egen organisations overlevelsesinteresse, vil de også kunne se en interesse i at bidrage til produktionen af de mest fordelagtige tal. I den forstand ligger det lige for at forestille sig, at gymnasielærerne selv – eller nogle af gymnasielærerne selv – gennem bestræbelser på organisatorisk eller individuel interessevaretagelse aktivt vil bidrage til egen deprofessionalisering.

Det springende punkt bliver imidlertid, i hvilket omfang lærerne som *professionsgruppe* – på tværs af enkeltorganisationerne – bliver i stand til selv at sætte dagsordenen for den nye form for vidensproduktion, dvs. positionere sig som subjekter inden for resultatregimet. I hvilket omfang bliver de selv i stand til at definere, hvilken viden, der kan understøtte deres professionsudøvelse, og i hvilket omfang bliver de i stand til at håndhæve ejendomsretten til denne viden? Et spørgsmål, der antagelig vil komme til at også at omfatte spørgsmålet om finansieringen af denne vidensproduktion. Mest afgørende bliver dog spørgsmålet om fastsættelse af »*succeskriterierne*« for gymnasiernes virke eller målsætningen for elevernes læring. Hvis »vi vil vide, hvad der virker« er det jo vigtigt, hvem »vi« er, og hvad det er for en virkning, der efterspørges. I et professionaliseringsperspektiv bliver det med andre ord afgørende, i hvilket omfang det bliver muligt for gymnasielærerne som gruppe at fastholde eller erobre en position, hvor de er aktivt meddefinerende med hensyn til gymnasieskolens overordnede *uddannelsesmæssige, demokratiske og dannelsesmæssige formål* og i forlængelse heraf med hensyn til udmøntningen af de nærmere faglige og kompetencemæssige mål for undervisningen. Men det bliver også vigtigt, i hvilket omfang lærerne bliver i stand til at fastholde, at evidens og viden om effektfulde metoder skal *informere og ikke diktere* den professionelle praksis, samt i hvilket omfang de bliver i stand til at bruge de nye former for viden, så det

ikke kun opleves som strategisk kalkulation, beregning og reklame indadtil og udadtil, men som meningsfyldt for lærernes selv og som troværdigt ikke mindst af eleverne.

4.5 Professionalisering eller deprofessionalisering?

Hvis der skal konkluderes på spørgsmålet om, hvad den nye form for vidensproduktion, der finder sted i forbindelse med de nye evalueringsregimer, der med den danske gymnasireform er blevet forbundet i et avanceret liberalt styringssystem, betyder for gymnasielærernes professionalisering... ja, så må svaret i forlængelse af ovenstående være, at vi her har at gøre både med en radikal trussel om deprofessionalisering og med muligheden for – eller rettere nødvendigheden – af professionalisering.

Afgørende for realiseringen af en professionsstrategi bliver som nævnt, at gymnasielærerne som gruppe kan »holde tungen lige i munden« og ikke forfalde til entydige polariseringer mellem »reformtilhængere« og »reformmodstandere«, men fastholde en nuanceret forståelse af reformen i al dens kompleksitet – herunder fastholde billedet af den som placeret i en national og international, velfærdsstatslig og uddannelsespolitisk kontekst. Den danske gymnasieskoles status som »moderniseringsfri« zone har jo på godt og ondt afskærmet gymnasiet fra mange af de forandringsprocesser, der de sidste 10-20 år har præget landskabet i den øvrige offentlige sektor, herunder folkeskolen, daginstitutionerne og de videregående uddannelser. Gymnasieskolen har på været afskåret fra nogle af de udfordringer og ændringer, som de fleste af de andre institutioner har været konfronteret med, men derved også afskåret fra mange af informationerne og diskussionerne om, hvilke forskelle og fælles-træk, der har etableret sig på tværs af institutioner og sektorer i velfærdstaten i takt med moderniseringsprocesserne.

Hvis gymnasielærerne som kollegial gruppe og faglig organisering kan rumme konfrontationen med, at gymnasireformen – til trods for alle gode intentioner fra lærerside – også rummer trusler om videnstab i form af tab af traditionel faglig og pædagogisk viden og erfaring til fordel for installation af nye – som udgangspunkt professionsfremmede – styringsvidenskaber og styringsteknolo-

gier, så kan det åbne for indsigt i nødvendigheden af en ny form for akademisering af gymnasiets lærere, så de selv aktivt kan tage del i videnskabeliggørelsen af grundlaget for gymnasiets arbejde. Risikoen for at tabe »autorisation« eller revir til lærere uddannet til folkeskolen ligger lige for. Ikke kun som en teknisk og økonomisk løsning på lærermangel, men som en logisk forlængelse af Bologna-processens opgradering af de danske seminarieuddannelser til universitetsuddannelser, hvor læreruddannelsens linjefag og universiteternes bachelorgrader nærmer sig hinanden/ bliver identiske. Som professionsgruppe må gymnasielærerne logisk nok modsætte sig denne udvikling, men den åbner samtidig mulighed for at gentænke nødvendigheden af, at også de kommende gymnasielærere – og de allerede praktiserende – får muligheder for at styrke deres akademiske kompetencer. Oplagt inden for de *videnskabsteoretiske* / *metodiske*, men også inden for det *pædagogisk* / *didaktiske*, hvor folkeskolelærerne har deres relative styrkeposition, samt inden for det *organisations-* eller *ledelsesteoretiske*, hvor »djøf-erne«⁵³ antagelig gerne vil positionere sig for at kunne besætte ledelsesposter i gymnasieskolen som i de øvrige offentlige institutioner. (Klausen 2001, Moos 2003) Set i et snævert professionaliseringsperspektiv er formaliseret og anerkendt uddannelse jo en væsentligt forudsætning for at erobre og fastholde professionsstatus.

Tilsvarende ville en erkendelse af, at gymnasiereformen ikke kun repræsenterer et nationalt skoleudviklingsprojekt til styrkelse af elevers og læreres udfoldelses- og udviklingsmuligheder, men også skriver sig ind i »storpolitiske«, nationale og internationale magtspil vedrørende forholdet mellem velfærd, stat / marked og civilsamfund, kunne befordre en undersøgelse af, i hvilket omfang gymnasielærerne – som de øvrige velfærds- eller relationsprofessioner – trues af *servicegørelse*, dvs. trues af en arbejdsorganisering, hvor kunden som princip altid har ret, og hvor det bare gælder om at »levere varen«, selvom det betyder opskrining af arbejdstempoet og »*manualisering*« af arbejdsprocesserne. Alternativt bidrage til at fastholdelse og udvikle gymnasielærernes status som *eksperter*, der er *højtspecialiserede* inden for organisering af (studieforberedende) læreprocesser og undervisning af unge, og som derfor må have plads til at udfolde

deres professionelle dømmekraft i arbejdssituationen. Ikke kun ved kollektivt at delegerer deres beslutningskompetencer til organisatorisk bindende aftaler, men også ved individuelt at indtage deres pladser som virtuoser i rummelige og fleksible arbejdsfællesskaber.

	Trusler om Deprofessionalisering	Nødvendige muligheder for professionalisering
VIDEN/ »autorisation«	Videnstab: <ul style="list-style-type: none"> • tab af traditionel viden • tab af traditionel erfaring • etablering af nye styringsvidenskaber og styringsteknologier 	Akademisering: <ul style="list-style-type: none"> • videnskabsteori/metode • pædagogik/didaktik • organisation/ledelse
KUNNEN/ »autonomi«	Kompetenceafvikling: <ul style="list-style-type: none"> • intensivering • bureaukratisering, standardisering 	Specialisering: <ul style="list-style-type: none"> • tilrettelæggelse af læreprocesser for unge • udvikling af undervisning af unge
VILLEN/ »autenticitet«	Legitimitetstab: <ul style="list-style-type: none"> • kommercialisering • instrumentalisering 	Demokratisering: <ul style="list-style-type: none"> • lighed i uddannelse • frihed i dannelse

Endelig kunne konfrontationen med det potentielle menings- og legitimitetstab som transformationen af gymnasieskolerne til kontraktstyrede, men selvejende virksomheder på et uddannelsesmarked, indebærer, nødvendiggøre nye refleksioner over, hvad der i fremtiden skal udgøre gymnasielærernes legitimitetsgrundlag? Hvis gymnasierne er virksomheder lige som alle andre virksomheder, hvorfor er det så lige, at gymnasielærerne skal have en særlig status som profession? Her deler de vilkår med alle folkeskolelærere, pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere etc. og i stort omfang også med de klassisk etablerede professioner, f.eks. lægerne. Hvorfor skulle netop de have krav på at kunne monopolisere et særligt beskæftigelsesområde og holde andre ude i stedet for at indgå konstruktivt og fleksibelt i tværfaglige samarbejder? Hvorfor er det så vigtigt, at det specielt er (danske) gymnasielærere, der underviser i gymnasiet? Hvorfor kan det ikke lige så godt være folkeskolelærere eller andre

akademikere med en bachelorgrad (andetsteds fra)? Hvorfor skal præcis gymnasielærerne – og for den sags skyld sygeplejerskerne og pædagogerne – kunne sætte spørgsmålstejn ved en ledelses strategiske dispositioner og hævde, at de har en særlig ekspertise og en særlig social eller etisk forpligtelse over for »klienterne«, der begrundes, at de ikke først og fremmest skal være loyale over for deres virksomhed lige som alle andre? Og når de oven i købet er finansieret af det offentlige og skatteborgernes penge, er det så ikke meget rimeligt, at brugerne stiller krav til dem, og at deres indsats evalueres og kontrolleres efter de kriterier, som er defineret af et demokratisk valgt politisk flertal?

Her ligger gymnasielærernes – og de øvrige velfærdsprofessioners – demokratiske udfordring.

5. Profession og demokrati?

Hvis lærerne i (det danske) uddannelsessystem vil professionalisere, så fordrer det, at de kan formulere et socialt legitimt formål, der rækker ud over varetagelsen af deres individuelle eller organisatoriske egeninteresser. Det gælder for så vidt for alle professioner uanset om deres arbejdspladser er offentlige eller private, men legitimitetsspørgsmålet får en særlig valeur, når det drejer sig om en faggruppe som lærerne, der har været tæt knyttet til opbygningen af velfærdsstaten.

Som professionelle i velfærdsstaten har lærerne haft en særlig forpligtelse på demokratiet, forstået som folkestyret og dets idealer om frihed, lighed og fællesskab eller social solidaritet. (Pedersen et al. ed 2007) Lærerne har ikke bare skulle uddanne i respekt for »viden og sandhed«, men også »danne i frihed« til fællesskabet og »stræbe mod lighed« via social solidaritet. På den måde har lærerprofessionens og velfærdsstatens etos være tæt viklet sammen. Eksplicit for folkeskolelærernes vedkommende. For gymnasielærernes vedkommende mere implicit, omend demokratiformålet – at uddanne eleverne til demokrati via demokrati – i dag står i det danske gymnasiums for-

målsparagraf. (Dorf ed. 2005, Hjort 2006 e, Hjort 2007) Der er ingen grund til at idealisere disse idealer, de er lige så ofte netop idealer som realiteter, men de manifesterer sig ved deres fravær i en situation, hvor vilkårene for det offentlige arbejde, herunder lærerarbejdet er under afgørende forvandling eller forhandling.

Inden for det regime, som resultatdiskursen repræsenterer, kan eleverne eller de studerende indtage to mulige positioner. Enten positioneres de som brugere, forbrugere eller kunder, dvs. konceptualiseres som suveræne subjekter, der på baggrund af fuldstændig informeret foretager strategisk kalkulerede valg med henblik på at optimere egen interessevaretagelse.⁵⁴ Eller også positioneres de som råvarer i en produktionsvirksomhed, dvs. som de umyndige objekter eller genstande, der bearbejdes så effektivt som muligt med henblik på at øge produktivitet og rentabilitet. Ingen af disse positioneringer er forenelige hverken med et demokrati- eller et dannelsesformål for uddannelse. Hvis elever eller studerende defineres som kunder i butikken, hvad så med dem, der ikke har den fornødne købe- eller forhandlingskraft? Det vil sige, hvad så med de sociale lighedsbestræbelser, der er så afgørende for velfærdsstatens demokratiske legitimitet? Og hvis elever eller studerende defineres som købmandsvarer, der masseproduceres på samlebånd, hvordan harmonerer det så med de liberale forestillinger om frihed og udfoldelse, der er så afgørende i et dannelsesperspektiv?

Hvis gymnasielærerne og de andre »relationsprofessionelle«, der arbejder med mennesker i velfærdsstaten, vil hævde professionsstatus, må de nødvendigvis kunne begrunde det med relationen til en samfundsmæssig anerkendt »sag«, der er central for »klienten«. Det er nødvendigt overbevisende at kunne argumentere og demonstrere denne sammenhæng. Ikke kun for at erobre social og etisk legitimitet på et overordnet plan, men også mere praktisk for at kunne etablere bæredygtige alliancer ud over egne rækker – til elever eller studerende, forældre eller pårørende, andre faggrupper og andre demokratiske, socialt og liberalt indstillede kræfter, nationalt og internationalt. Professionaliseringsbestræbelser til forsvar for løn, arbejdsvilkår og beskæftigelsesmuligheder er fuldstændigt lige så legitime for lærere som for alle andre faggrupper. Men i et

demokratisk samfund er gymnasiet ikke til for gymnasielærernes eller gymnasieskolernes skyld alene, men for elevernes og for fremtidens. Hvis ikke det kan fremstå med overbevisning, er der sådan set ingen grund til at beklage en professions deroute.

Bilag 1

STYRINGSDOKUMENTER omkring gymnasireformen 2005

TIGHT-LOOSE-TIGHT eller

CENTRALISERING-DECENTRALISERING-RECENTRALISERING

TIGHT – centrale politiske styringsdokumenter

- 1) Aftalepapir den politiske aftale af 28. 05.2003 om reform af de gymnasiale uddannelser
- 2) Lov nr. 95 om Uddannelsen til Studentereksamen af 18.02.04 (stx-loven) (stadig gældende lov, men revideret 24. 06.2005 og 09. 06.2006)
- 3) Bekendtgørelse nr. 1348 af om Uddannelsen til Studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) fra 15.12.2004 (gældende bekendtgørelse er nr. 825 af 17.07.2006) Indeholder læreplaner for fagene og for de flerfaglige forløb almen studieforberedelse, almen sprogforståelse og det naturvidenskabelige grundforløb, herunder opstilling af faglige mål.
- 4) Vejledning til bekendtgørelse nr. 825 af 17.07.06 om uddannelse til studentereksamen, august 2006. Indeholder forslag til opstilling af kompetencemål, progression i anvendelsen af arbejdsformer og produktkrav.

LOOSE – styringsdokumenter, der skal udarbejdes decentralt

- Lærerniveau:
 - Studieplaner
 - Undervisningsbeskrivelser
 - Evalueringsplaner
- Elevniveau
 - Studierapporter
- Ledelsesniveau
 - Systemer til selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering
 - Opfølgingsplaner – skriftlige planer der skal udarbejdes mindst hvert tredje år som handleplaner, der følger på selvevalueringen.

TIGHT – re-centralisering via politiske styringsprocedurer

- 5) Lov nr. 414 af 06. 06.2002 om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne (offentliggørelse af karaktergivning på hjemmeside)
- 6) Bekendtgørelse nr. 23 af 11. 01.2005 om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser
- 7) Lov nr. 880 af 19.09. 2005 om ændring af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne mv. (offentliggørelse af gennemførelses- og beskæftigelsesprocenter mv.)
- 8) Vejledning til bekendtgørelse 23 af 11.01. 2005 om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser januar 2006
- 9) Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-2007 (07.11.06)
- 10) Undervisningsministeriets sanktionspolitik (07.11.06)

Noter

1. Se liste over dokumenter i bilag.
2. Se liste over dokumenter i bilag.
3. Lov nr. 414 af 06.06.2002 om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne (krav om offentliggørelse af karaktergivning på skolernes hjemmesider), Bekendtgørelse nr. 23 af 11.01.2005 om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser, Lov nr. 880 af 19.09.2005 om ændring af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne mv. (krav om offentliggørelse af gennemførelses- og beskæftigelsesprocenter mv.), Vejledning til Bekendtgørelse nr. 23 af 11.01.2005 om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser januar 2006, Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006-2007 (07.11.06), Undervisningsministeriets sanktionspolitik (07.11.06).
4. De danske gymnasielærere har ikke en formel autorisation på linje med f.eks. læger, sygeplejersker, fysioterapeuter etc., men de har et reelt beskæftigelsesmonopol baseret på mindst 1-3 gymnasierelevante fag på universitetsniveau, heraf det ene på kandidatniveau samt gennemført gymnasiepædagogikum, et praktisk og teoretisk uddannelsesforløb efter afsluttet universitetseksamen. Dette beskæftigelsesmonopol anfægtes i dag (vinteren 2006/2007) af nye forhandlinger, hvor undervisningsministeriets udspil er, at også lærere med uddannelse til den danske grundskole, folkeskolen, skal kunne undervise i gymnasiet. Argumenterne er mangel på gymnasielærere inden for visse naturvidenskabelige fag samt det økonomiske ræsonnement, at folkeskolelærerne er billigere end gymnasielærerne, fordi deres forberedelsestid er mindre. Den integration af uddannelsen af lærere til henholdsvis grundskolen / folkeskolen og det gymnasiale niveau, som ligger i forlængelse af Bologna-processen, er imidlertid initieret, også i Danmark, i og med at de nyuddannede folkeskolelærere nu får graden (professions-) bachelorer.
5. Pro Fessio betyder »jeg bekender« og er den ed, som novicerne i den katolske kirke aflagde, når de trådte ind i munkeordenen. I professionsbegrebet ligger der altså et offentligt bekendelse til »det højere formål« og dermed også et løfte om at distancere sig fra egeninteressen i modsætning til amatøreren, den elskende, der følger sit eget hjerte. (Den Store Danske Encyklopædi 1999) Den sag, de professionelle bekender sig til, kan selvfølgelig være religiøs, men for f.eks. juristerne er det »loven«, for lægerne »livet«, for forskere

»sandheden«... og for lærere »læring«? Som ansatte i de offentlige institutioner har de i hvert fald som de øvrige »semi-professioner« eller relationsprofessionelle (sygeplejesker, socialrådgivere, pædagoger etc.) været forpligtet på at arbejde for velfærdsstatens grundlæggende ideer om demokrati og social retfærdighed. (Petersen et al. ed 2007)

6. På linje med mange andre af de centrale begreber i den diskurs, der har domineret debatten om velfærdsstaten i Danmark: modernisering, effektivisering, kompetencer, kvalitet, evidens, evaluering etc. Mange af disse begreber føres direkte ind i det danske sprog fra engelsk (gennemsigtighed / transparency, ansvarlighed / responsibility) uden at deres betydning eller rettere den styringspraksis, de refererer til i en anglo-saksisk kontekst, nødvendigvis er helt præciseret eller offentligt kendt. Andre begreber oversættes i Danmark til begreber med mindre kontroversielle konnotationer, eks. evalueringskultur for accountability systems. Derfor har der også været mange muligheder for at fortolke begreberne forskelligt, alt efter interesseperspektiv.
7. Jævnfør Derridas binære oppositioner: mand / kvinde, barn / voksen, sort / hvid, sandt / falsk, smukt / grimt, frelse / fortabelse etc.
8. Som bekendt en omfattende diskussion, der bl.a. omfatter diskussionen af, hvorvidt det, der videnskabeligt beskrives som samfundsmæssige strukturer refererer til faktisk forekommende struktureringsprincipper (ligesom diskussionen af, hvorvidt beskrivelsen af f.eks. bestemte aktører også implicerer, at der henvises til bestemte bevidste eller intentionelle handlinger eller ikke-bevidste handledispositioner hos »levende mennesker«) eller hvorvidt der udelukkende er tale om analytiske abstraktioner, der tjener et forståelsesmæssigt formål / giver mening i en given videnskabelig sammenhæng. Det er denne diskussion om poststrukturalisme / socialkonstruktioV/Nisme, som Pierre Bourdieu skriver sig ind i med sin berømte formulering om at være »konstruktivistisk strukturalist og strukturalistisk konstruktivist« (Bourdieu 1999). Men grundlæggende er det jo den klassiske sociologiske diskussion om forholdet struktur / aktør og de videnskabelige abstraktioners status. Jævnfør Adam Smith, der med »markedets usynlige hånd« og Karl Marx, der med realabstraktionerne (vare, penge, kapital), begge mener at have foretaget en videnskabelig rekonstruktion af reelt fungerende abstraktioner eller ordningslogikker, der fungerer uafhængig af de enkelte aktørers viden og vilje, men som alligevel forudsætter og former deres handlinger. (Smith 1776, Marx 1867).

9. En religiøs diskurs, som de 10 bud repræsenterer, har f.eks. aldrig forhindret mennesker i at slå ihjel, lyve i retten eller begære sin næstes..., men gjort det ulige sværere at legitimere den slags aktiviteter.
10. I forhold til alle andre offentlige institutioner i Danmark, herunder folkeskolen/grundskolen, de videregående uddannelser og erhvervsuddannelserne, er det almene gymnasium først meget sent blevet omfattet af de sidste 20 års moderniserings- eller reformprojekt. Én forklaring kan være, at det almene gymnasium har været så stor en »publikumssucces«, at det har været svært at argumentere for diagnosen »gymnasiets krise«. (Den samlede tilgang til de gymnasiale uddannelser i Danmark – det almene gymnasium = stx, HF, teknisk gymnasium = htx og handelsgymnasiet = hhx – omfatter i dag ca. 60 % af en ungdomsårgang. Heraf tiltrækker det almene gymnasium den største del, ca. 40 % af en ungdomsårgang. Tilgangen varierer dog på landsplan. På Frederiksberg går knapt 60 % af de unge i det almene gymnasium. Andre steder i landet er frekvensen nede på 30%. www.emu.dk 2007-06-08)
11. Fremhævelserne i dette og efterfølgende citater er mine. kh
12. Jacob Ditlev Bøje har vist, hvordan alliancen mellem kanondiskursen og resultatdiskursen manifesterer sig i reformdebatten *efter* at alliancen mellem projekt- og kompetencediskurs i en periode har været den dominerende. Bevægelsen sker i løbet af vinteren 2003/2004, dvs. i perioden mellem udarbejdelse af det politiske aftalepapir mellem partierne bag reformen og vedtagelsen af loven i februar 2004 og bekendtgørelsen december 2004. (Bøje 2004)
13. I læreplanen for danskfaget er der interessant nok også tale om en *efterhængt* formulering. Efter at kernestoffet inden for det litterære stofområde er gennemgået som en række nedslag i epoker, genrer, litteraturteoretiske og kulturhistoriske problemstillinger, oplistes 13 mandlige forfattere plus Karen Blixen, som danske gymnasieelever for fremtiden *skal* stifte bekendtskab med.
14. Det danske moderniseringsprojekt kan periodiseres på følgende vis:
1. fase 1984-1991: Fra central regelstyring i etning af decentralisering. Styringsproblemet diagnosticeres som manglende styr på ressourceforbruget og behov for effektivisering af de offentlige *institutioner*.
2. fase 1991-2001: Decentralisering. Mål og rammestyring. Styringsproblemet diagnosticeres som et konkurrenceproblem, og ambitionen er at etablere kvalitets- og effektivitetsfremmende konkurrence internt mellem de offentlige *organisationer* og eksternt mellem private og of-

fentlige aktører via frit valg af offentlig service og markeds(lignende) vilkår for driften af organisationerne. 3. fase 2001: Re-centralisering lokalt, nationalt og overnationalt. Resultatstyring, koncern- og kontraktstyring. Styringsproblemet diagnosticeres som et spørgsmål om at sikre nationens konkurrenceevne på det globaliserede marked, og ambitionen er at opbygge konkurrencedygtige (offentlige) *virk-somheder* eller koncerner inden for uddannelse, sundhed og socialt arbejde. (Klausen & Ståhlberg 1998 red, Åkerstrøm Andersen 2003, Pedersen 2004, Hjort 2005, 2006f)

15. I det »blue print« for en europæisk uddannelsesstruktur, der ligger bag Bologna-processen opereres der ikke med det danske skel mellem folkeskolen (0.-9. klasse) og ungdomsuddannelser/ gymnasieuddannelser (10.-12. skoleår), men med en 3-delt struktur (yngste trin ca. 5-9 år, mellemtrin ca. 10-15 år og ældste trin ca. 15-19). Tilsvarende skelnes der ikke mellem folkeskole- og gymnasielærere. Alle er universitetsuddannede med en bachelor- eller mastergrad i relevante fag og evt. pædagogisk/ didaktisk specialisering rettet mod et givet alderstrin. I Danmark er en del af strukturreformen skudt fra start med dannelsen af Centrene for Videregående Uddannelser, nu professionshøjskolerne, der bl.a. omfatter lærer- og pædagogseminarierne. Her får lærere til folkeskolen og pædagoger til daginstitutionerne/ førskoleområdet titlen af professionsbachelorer. Men indtil videre har der været en vis modstand mod en total integration, både fra seminarie- og universitetsside. Til gengæld diskuteres i dag, hvorvidt folkeskolelærere kan undervise i den danske gymnasieskole. Se note 5.
16. I USA blev accountabilitysystemerne lovfæstet med loven »No Child Left Behind«, der blev vedtaget under præsident Bush i 2001. I nogle amerikanske delstater er man dog tilbageholdende med offentliggørelse af skolernes testscorer, fordi det bidrager til at forstærke den uønskede sociale og etniske selektion, som det er lovens formulerede intention at reducere.
17. De »nye« markeds- og konkurrencedemokratiske forståelser, der i dag konkurrerer med de klassiske liberale forståelser af demokrati som repræsentativt demokrati og direkte deltagerdemokrati, repræsenterer en radikal udfordring til den måde, hvorpå såvel offentligheden som de offentlige institutioner er blevet konstrueret i velfærdsstaten. Hvor den offentlige debat i den klassiske forståelse af det repræsentative demokrati handler om at skaffe et politisk flertal for en sag, handler konkurrencedemokratiets opinionsundersøgelser om at finde en sag,

der kan skaffe et politisk flertal (Downs 1957). Hvor det klassiske repræsentative demokrati bygger på magtens tredeling, ytrings- og organisationsfrihed samt beskyttelse af mindretal og privatliv, så indebærer konkurrencedemokratiets kontraktstyring af de offentlige institutioner, at det politiske flertal indsætter en ledelse, der er kontraktligt forpligtet på at realisere en given politisk strategi, og som har mandat til at kræve loyalitet af medarbejderne og intervenere over for medborgere, der ikke samarbejder på projektet. Opposition forudsætter etablering af et nyt flertal. (Koch 1945, Korsgaard 1982, 1997, 1999, Olsen 1990, Habermas 2001, Å. Andersen 2003, Hjort 2006e, Moos 2006, Hjort 2007)

18. Undervisningsvejledningen til gymnasiereformens mindste »fag«, det flerfaglige forløb Almen Studieforbereelse (tidl. 20%, nu med lovændring 10% af studiet) er på 176 sider.
19. Stx- bekendtgørelsen. Kapitel 9, paragraf 63 og 64.
20. Vejledning til bekendtgørelse 23 af 11.01 2005 om kvalitetsvurdering og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser, januar 2006.
21. Her tænkes specifikt på den erfaringsbaserede viden om undervisningen og elevernes læring, som gymnasiets lærere traditionelt har bygget deres arbejde på, ikke på den eksplicitte faglige viden, de har formidlet.
22. Projektdiskursen har i Danmark haft en tæt tilknytning til Blooms kognitive taxonomi (gentage, forstå, anvende, analysere, syntetisere, vurdere) og til den nu afskaffede 13-skala, hvor 13-tallet for »den usædvanligt selvstændige og udmærkede præstation« blev givet for et originalt bidrag til vidensproduktionen.
23. Begrebet kompetencer, herunder skellet mellem kvalifikationer og kompetencer er blevet defineret på mange forskellige måder i den danske, såvel som i den internationale debat. Der er i varierende omfang blevet vægt på det helheds- og fremtidsorienterede i kompetencebegrebet til forskel fra et mere her-og-nu færdighedsorienteret kvalifikationsbegreb. (Jensen og Prahl 2000, Bowden and Marton 1999, Hermann 2003) Det er imidlertid interessant, at gymnasiereformteksterne *ikke* benytter sig af den etablerede skelnen mellem faglige, personlige og *sociale* kompetencer, som f.eks. bruges af Kompetencerådet (1999), der har været toneangivende inden for kompetencedebatten i Danmark. Ordet »sociale« erstattes med »almene«. Begrebet giver associationer til »almendannelse« og kan således repræsentere en reverens for gymnasieskolens klassiske almindannelsesformål, men

- man kan også forestille sig, at man herigennem forsøger at undvige uønskede partipolitiske konnotationer.
24. Ud over de særfaglige mål skal rektor »sikre udviklingen af elevernes (...) bevidsthed om og evne til at håndtere egne læreprocesser og beherskelse af forskellige arbejdsformer« Stx-bekendtgørelsen, Kapitel 6, paragraf 64. Det er denne intention, vi i gymnasieforskningsprojektet har benævnt intentionen om at »professionalisere eleverne«, forstået som at uddanne dem til studerende, der på baggrund af viden, f.eks. om egne læringsstile og anvendelsen af effektive arbejdsmetoder udvikler kompetencer til selv at evaluere og styre deres egne læreprocesser under hensynet til »det gode formål«, deres egen livslange kompetenceudvikling.
 25. Vejledningen til kvalitetsbekendtgørelsen refererer i den forbindelse til en »strategisk-cirkel«-model for »Effective School Self Evaluation« (ESSE) udarbejdet af den europæiske »skole-inspektor-organisation«, SICI (Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Europe). Det formuleres, at »modellen skal opfattes om dialogisk og igangsættende«.
 26. Undervisningsministeriets tilsynsplan 2006/2007.
 27. Bekendtgørelsen om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser fra januar 2005.
 28. Vejledning (januar 2006) til bekendtgørelsen om kvalitetsudvikling.
 29. Vejledning (januar 2006) til bekendtgørelsen om kvalitetsudvikling.
 30. Undervisningsministeriets sanktionspolitik 2006/2007. Ministeriets eksisterende sanktionsmuligheder, tilskudssanktioner, krav om revisorskift, indgreb over for bestyrelser og tilbagekaldelse af godkendelser, suppleres her med de tre nævnte sanktionsmuligheder, der kombinerer den statslige kontraktstyringsmodel (indsatskontrakter) med den markedshenvendte, såkaldte »gabestoksmodel« (smiley-modellen) hvor negative evalueringer af en virksomhed bekendtgøres for offentligheden.
 31. Som resultatdiskursen er præsenteret i Danmark indtil videre kobler den endnu ikke, som de internationale accountabilitysystemer, skolernes test- eller eksamensresultater direkte til økonomiske incitamenter (belønning/straf) i form af bevillinger og resultatløn til lærerne. Men koblingen kan findes i rektorer eller skolelederes nye ansættelses- og udviklingskontrakter, der dog ikke er offentligt tilgængelige dokumenter, som kan gøres til genstand for analyse.

32. Competence – Competitive
33. De engelske begreber »Elements of Competence + Performance Criterias« oversætter i den danske gymnasiekontekst til »kompetencemål + formidling og produktkrav«.
34. Den nye karakterskala bygger på absolutte mål, dvs. forudsætter en præcis definition af et »perfekt« resultat, hvorefter der »trækkes fra« for fejl og mangler. Der er altså ikke, som i den gamle 13-skala, mulighed for at yde en unik præstation, der hæver sig over – eller ligger ved siden af – det på forhånd definerede.
35. Bente Lukman Christensen, Birthe Dalsgaard, Henriette Knudsen og Aase Munk har i Gymnasiepædagogik 57 publiceret en undersøgelse af de forskellige progressionsforestillinger, dvs. de forskellige forståelser af progression, der karakteriserer gymnasiets forskellige »fakulteter«. De naturvidenskabelige fag opbygger oftest en faglig progression fra det simple faglige stof til det komplekse. De samfundsvidenskabelige fag forstår overvejende progression som en kognitiv progression i elevernes tilgang til stoffet, svarende til f.eks. Blooms taxonomi, mens de humanistiske fag snarere ser progression som en hermeneutisk spiral (del-helhed-del), der siger mod at understøtte elevernes tolkende og skabende udvikling. (Christensen et al. 2006)
36. Er formålet med at læse en novelle af Henrik Pontoppidan f.eks., at eleverne skal have en anledning til at få en kunstnerisk oplevelse, lejlighed til at se sig selv som del af en større kulturel sammenhæng eller mulighed for at danne sig en vis forståelse af, hvordan mennesker har levet og tænkt i andre sociale og historiske sammenhænge? Eller er målet med et undervisningsforløb, hvori der indgår en Pontoppidannovelle, at eleverne skal erhverve sig den kompetence at kunne referere en kompliceret tekst for klassen?
37. En argumentation, der muligvis er én af begrundelserne for, at gymnasielovens formålsparagraf har valgt begrebet *studiekompetence* frem for formuleringen »faglige, almene og personlige kompetencer«, som optræder i bekendtgørelsen.
38. De engelske begreber »Elements of Competence + Performance Criterias« oversættes i den danske gymnasiekontekst til »kompetencemål + formidling og produktkrav.«
39. Citeret fra undervisningsvejledningen for almen studieforbereelse, august 2006.
40. At kompetencemålingerne kan føre til udviklingen af yderst omfattende og komplekse registreringssystemer er ikke noget specielt

karakteristisk for den danske gymnasiereform. Bowden og Marton beskriver allerede i 1999 på baggrund af australske og britiske erfaringer med nationale kompetenceudviklingsstrategier (som de for øvrigt forholder sig positivt til), at det ikke er ualmindeligt, at arbejdet med at oversætte et fagligt curriculum til en kompetencebaseret beskrivelse af en uddannelses output fører til et kompetenceskema, der består af mindst 5 kompetenceenheder med i alt omkring 200 performancekriterier, der skal gøre det muligt at skelne imellem tilfredsstillende og ikke-tilfredsstillende demonstration af de efterspurgte kompetencer. (Bowden & Marton 1999)

41. Som et omhyggeligt forhandlet dokument rummer formålsparagrafen også formuleringer, der peger i andre retninger. Eksempelvis repræsenterer den næste formulering i loven, den »oprindelige« alliance mellem projekt- og kompetencediskurs: »Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.« Stx-loven Kapitel 1, Paragraf 1, Stk. 4
42. Synkronisering af uddannelserne og udvikling af fælles accrediterings- eller godkendelsessystemer for uddannelsesinstitutionerne er en forudsætning for en åbning af det europæiske eller internationale uddannelsesmarked, så internationalt arbejdende uddannelsesvirksomheder kan udbyde uddannelse i Danmark evt. fusionere med danske uddannelser. Denne udvikling er særlig aktuel inden for de videregående uddannelser, men vil ikke nødvendigvis gå uden om ungdomsuddannelserne på sigt. En kritik af udviklingen af et »internationalt«, engelsksproget curriculum i Danmark vil aktuelt være let at positionere som nationalistisk eller ligefrem som et udtryk for etnocentrisme eller xenofobi. En positionering, der i værste fald kan bidrage til udviklingen af den nationalisme, den siger imod at bekæmpe.
43. Som Andrew Abbott beskriver det i »The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labour« (Abbott 1988), så er professionsdannelse og professionaliseringsprocesser jo også et spørgsmål om (styrke-)forhold mellem faggrupper *internt i organisationerne*. Det klassiske eksempel er forholdet mellem læger og sygeplejersker, hvor lægerne qua diagnoseretten har retten til at definere sygeplejerskernes arbejde. Men arbejdsdelinger mellem besluttende og udførende lag er som bekendt standardkonstruktionen i det tayloriserede industriarbejde (fordismen), selvom senere organisationsteorier (herunder human-ressource management og fagbevægelsens »det udviklende arbejde«) har skrevet sig op i mod denne form for organisering med

den argumentation, at den er ineffektiv, fordi den ikke kun er nedslidende, men også overser menneskers ressourcer og udviklingspotentialer, der i givet fald ville kunne udnyttes i virksomheden. (Sandberg & Targama 1998) Hierarkiseringer strider ligeledes mod den egalitært-prægede kultur, der af historiske grunde har været så udbredt i Danmark (»En mand en stemme«, »Ikke efter hoveder, men efter hoveder«) (Hofstede www.geert-hofstede.com), og som har harmoniseret godt med de flade organisationsstrukturer i velfærdsstatens organisationer. I dag er medarbejderdemokratiet imidlertid afskaffet i de offentlige organisationer i Danmark til fordel for et traditionelt ledelseshierarki (bestyrelse, ledelse, mellemledelse, medarbejdere). I et professionsstrategisk perspektiv er interessevaretagelse imidlertid ikke nødvendigvis et spørgsmål om demokrati eller social retfærdighed, men et spørgsmål om at fastholde eller erobre beslutningskompetence og råderum, også selvom der bliver »på bekostning af« andre (faggrupper). Det sprængfarlige set i et snævert professionsperspektiv er stærke hierarkiseringer *internt* i professionen, der f.eks. kan føre til sprængninger af de faglige organisationer, som vi i dag ser tendensen til i splittelserne mellem ledere og »menige medarbejdere« i de organisationer, der organiserer de offentligt ansatte i Danmark. Hvilket imidlertid kun bekræfter Abbotts analyse af professioner, som noget, der kommer og går... eller forandres historisk afhængigt af såvel interne som eksterne forhold.

44. De danske gymnasielærere har som nævnt en universitetsuddannelse i 2-3 fag, eksempelvis engelsk og matematik, billedkunst og dansk, fysik, kemi og idræt osv.
45. Den danske læser må undskylde detaljeringsgraden.
46. Ellstrøm (1996) arbejder inden for et handlingsteoretisk perspektiv med 4 vidensniveauer: 1) Den implicite, tavse viden, der knytter sig til de rutinebaserede handlinger, og som læres via reproduktion af disse, 2) Den praktiske viden, der knytter sig til regelbaserede handlinger, og som kan tilegnes via læring af procedurer eller metoder. (»Knowing how«), 3) Teoretisk viden, som er nødvendig for handlinger, der sigter mod håndtering af komplicerede problemstillinger (»Knowing that«) og 4) Meta-kognitiv viden, som er nødvendig for at kunne reflektere kreativt over nye problemdefinitioner og løsningsmodeller. (»Knowing why«). Qvortrup (2004) opstiller ud fra sit systemteoretiske udgangspunkt – med Bateson som referenceramme – 4 vidensformer. De omfatter ikke som Ellstrøms systematik den

kropslige og praktiske viden, men til gengæld yderligere et kognitivt abstraktionsniveau. Viden af første orden: Viden om noget, faktisk viden. Viden af anden orden: Viden om viden, situativ viden eller viden om den situation, hvori viden er blevet til. Viden af tredje orden: Viden om viden om viden, systemisk viden eller viden om den videnssystematik eller de videnskategoriseringer, denne viden indgår i. Og endelig viden af fjerde orden: Viden om viden om viden om viden – den verdensviden eller kulturelle viden, som er den kollektive forudsætning for individets viden.

47. Her skal for god ordens skyld understreges, at projektdiskursen ikke er ny i det danske gymnasium med reformen 2005. Projektdiskursens videnskabelsesambition og deraf følgende krav til eksplicitering af fagenes teorier og metoder er som nævnt en gammel bestræbelse, selvom den har haft forskellige styrke og forskellig udformning inden for de forskellige fag og fakulteter.
48. Selvom diverse reformer af den danske læreruddannelse altid skruer op og ned på forholdet mellem henholdsvis fag og psykologi/pædagogik/didaktik.
49. Se Jakob Ditlev Bøje i denne antologi.
50. I gymnasierne benævnes disse koordinatore eller mellemedere ofte »teams«, selvom teambegrebet strengt taget burde omfatte hele den gruppe, der er samlet om en fælles opgave. I forskningsprojektet Gymnasiereform 2005 har vi foråret 2007 kunnet konstatere, at der pt. er udviklet fra 5 til 7 nye administrative lag på gymnasieskolerne, derunder f.eks. teams forstået som de lærere, der er samlet om en klasse eller et fagligt forløb, teamkoordinatorer til koordinering af disse team samt yderligere 1 eller 2 lag af koordinatore til koordinering af koordinatorenes arbejde. Her kan man altså tale om opbygningen af en ny form for organisatorisk hierarki, om end der på nuværende tidspunkt sjældent er tale om et personhierarki. Mængden af koordinationsopgaver er så omfattende, at der er »rigeligt til alle«, dvs. det er muligt at fordele opgaverne efter det mere egalitære mønster, der har præget gymnasieskolerne. Alle kan (på skift) få koordineringsopgaver, om end nogle lærere på grund af deres fag – og dermed deres tilknytning til klasserne over flere år – er mere oplagte end andre.
51. Se Peter Henrik Raae i denne antologi.
52. Handlingsteoretisk kan procedurel viden placeres på vidensniveau 2, praktisk viden, der knytter sig til regelbaserede handlinger, og som læres via læring af bestemte procedurer eller metoder. Hvis a, så b.

- I den mest ekstreme version er her tale om såkaldt »Teacher Proof Education«, hvor f.eks. brug af video eller andre præfabrikerede undervisningsmodeller, materialer eller manualer skal sikre, at selv den dårligste lærer ikke kan ødelægge undervisningen. (Steensen 2007)
53. Medlemmer af »Dansk Jurist og Økonom Forbund«, der organiserer faggrupper, der er universitetsuddannede til privat og offentlig forvaltning og administration.
 54. Se Lene Larsen i denne antologi.

Litteratur

- Den store danske encyklopædi*. København Gyldendal 1999.
- Abbott, A.: (1988): *The systems of Professions – An Essay on the Division of Expert Labour*.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2003): *Borgernes kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Agyris, Chris & Donald A. Schön (1978): *Organizational Learning*, Reading: Addison Wesley.
- Biggs, John (2003): *Teaching for Quality Learning at University*, Berkeshire: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Borgnakke, Karen og Peter Henrik Raae (2004): »Professionaliseringsgevinsten – om lærerprofessionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde«. In: Hjort, Katrin (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Bowden, John & Ference Marton (1999): *The University of Learning*, London/NY: Routledge Palmer.
- Bøje, Jakob (2004): *Modernisering af projektarbejdet? En historie om projektarbejdets status i den nye gymnasiereform og i gymnasieskolens praksis*. Kandidatspeciale, Institut for Uddannelsesforskning RUC.
- Bøje, Jakob og Kristian Delica (2005): *Gymnasiereform 2005: udvikling eller retraditionalisering?* Social Kritik nr. 99.
- Bøje, J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2005): *Gymnasiet mellem kompetence og kanon*. magasinet Humaniora, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, nr. 2 2005.
- Bøje J. D., K. Hjort, L. Larsen og P. H. Raae (2006 a): »Hvad er problemet? – konkurrerende diskurser om gymnasiereformen« i *Gymnasieskolen* 5.06.
- Christensen, Bente Lukman, Birthe Dalsgaard, Henriette Knudsen & Aase

- Munk (2006): *Progressionsforestillinger*, SDU: GYMNASIEPÆDAGOGIK 57.
- Damberg, Erik, Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev (ed.) (2006): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality*. London: Sage Publications.
- Dean, Mitchell (2006): *Governmentality*. København: Forlaget Sociologi.
- Derrida, Jacques (1974): *On Grammatology*, Baltimore: Hopkins University Press.
- Dich, J. S. (1973): *Den herskende klasse – en kritisk analyse af udbytning og midlerne imod den*, København: Borgen.
- Dreyfus, H. L. & S. E. Dreyfus (1999): »Mesterlære og eksperterens læring« in Neilsen, K. & S.
- Downs, Anthony (1957): *An Economical Theory of Democracy*, New York: Brookings.
- Ejersbo, N. og Greve C. (ed.) (2002): *Den offentlige sektor på kontrakt*. København: Børsen.
- Ellström, Per-Erik (1996): »Rutin og refleksion« in Ellström, Per-Erik, Bernt Gustavsson & Staffan Evetts, Julia (2003): *The Sociological Analysis of Professionalism: occupational change in the modern world. International Sociology*, vol. 18 (2) pp. 395-415, Sage: London.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Fiske, Edward B. & Helen F. Ladd (2000): *When Schools Compete – A Cautionary Tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Florida, Richard (2004): *Den kreative klasse*, Århus: Klim.
- Foucault, Michel (1977): »Truth and Power« in Gordon (ed.): *Power/Knowledge*. New York Printice Hall.
- Foucault, Michel (1978/91): »Governmentality« in G. Buckell, C. Gordon and P. Miller: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press p. 87-104.
- Gergen, Kenneth J. (1999): *An Invitation to Social Construction*, London: Sage.
- Greve. C (2002): *New Public Management – en kort oversigt over begrebets anvendelse og udvikling in Nordisk Administrativt Tidsskrift* 83 (1) page 3-19.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Scotland: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Goodson I. F. and Andy Hargreaves (1996): »Teachers Professional Lives: Aspirations and Actuality in Goodson and Hargreaves (ed): *Teachers Professional Lives*«, Palmer Press.

- Hermann, Stefan (2003): »Fra styring til ledelse« in *Uddannelse* 01 / 2003, København: Undervisningsministeriet.
- Hjort, Katrin og Peter Henrik Raae (1999): »Med Grundtvig på Internettet« i *Om Voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*, København: Billesø og Baltzer.
- Hjort, Katrin (2005): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2006 a): *Internationalisering og professionalisering*, København: BUPL.
- Hjort, Katrin (2006 b): »Evidens – hvorfor er det så indlysende?« in *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2-06, p. 54-64.
- Hjort, Katrin (2006 c): »Evalueringskultur eller accountabilitysystemer«, in *Unge Pædagoger*, nr.4 p. 2-15.
- Hjort, Katrin (2006 e) »De-demokratization in Denmark?« in Moos (ed.): *European Educational Research Journal EERA* www.worldwords.co.uk
- Hjort, Katrin (2006 f): *Professionalisering – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed*, København: FTF-FOKUS FTF.
- Hjort, Katrin (2007a): »Farvelfærdsstat – skal vi sælge velfærden for at beholde den?« in Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.): *Pædagogisk Sociologi BIND III*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2007b): *When the inconceivable becomes the indispensable – on evaluation, knowledge creation, and professionalisation in the new Danish upper secondary school*. Invited paper to SIG 11, Early 1th Biennial Conference 20-28th August 2007, Budapest.
- Jensen, I. & Prahl, A. (2000). Kompetence som et intersubjektivt fænomen. I: Andersen, T., Jensen, I. & Prahl, A. (red.). *Kompetence – i et organisatorisk perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag, 15-55.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001): *Skulle det være noget særligt?* København: Børsen.
- Klausen, Kurt Klaudi og Ståhlberg (red.) (1998): *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense Universitetsforlag.
- Koch, Hal (1945): *Hvad er demokrati?*, Gyldendal.
- Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1999. Danmarks nationale kompetenceregnskab*. Mandag Morgen.
- Korsgaard, Ove (1982): *Kampen om Kroppen*, København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (1997): *Kampen om Lyset*, København; Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabs-kapløbet*, København; Gyldendal.

- Krog-Jespersen, Kirsten (2004): *Lærerprofessionalitet – illusion og vision*. Forskerskolen for Livslang Læring, RUC.
- Laclau, Ernesto og Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony & Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. Verso, London.
- Lindholm, Michael L. (2005): *ABC i strategi*. Politiken 11. december 2005.
- Lipsky M (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lyotard, Jean-Francoise (1979): *The Post-Modern Condition*, Manchester: Manchester University Press.
- Marx, Karl (1867/1991): *Kapitalen*, København: Rhodos.
- Mogensen, Klaus Æ.(red) (2004): *Creative Man*, Institut for Fremtidssforskning, København: Gyldendal.
- Moos, Leif (2006): »Fra politiske demokratidiskurser til markedsorienterede effektivitetsdiskurser« in *Nordisk Pedagogik* Vol. 26. pp 333-345.
- Moos, Leif og Karen Bønnelykke-Braad, Katrin Hjort, John Krejsler og Per Fibæk Laursen (2005): *Evidens i Uddannelse*, DPU's forlag.
- Olsen, Johan P (1990): »Demokrati i förändring« in *Svensk demokrati i Förändring*, Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Parsons, Talcott (1939): »The Professions and the Social Structure« in *Essays in Sociological Theory* p. 34-49, NY: Free Press.
- Pedersen, Dorte (2004): »Ledelsesrummet i managementstaten« in *Offentlig Ledelse i Managementstaten*, Samfundslitteratur.
- Petersen et al. (ed.) (2007): *13 værdier bag den danske velfærdsstat*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Pedersen, Ove. K. (2006): »I verdensklasse« 29.8., »Den nye velfærdsstat« 4.9., »Solidaritet på retur«, 4.9 og »Velfærd under forandring« 18.9 in *Information*.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse* København: Unge Pædagoger.
- Raae, Peter Henrik (2005): *Træghedens rationalitet – gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.d.-afhandling ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Rahbek Schou, Lotte (2006): »Det danske skolesyns internationalisering – et gode eller et onde« in *KVAN* 74.
- Ramseger, Jörg (2007): »Speed er vigtigere end 100% løsninger – en situationsrapport om demonteringen af solidaritet i det tyske uddannelsessystem« in *Dansk pædagogisk tidsskrift* 2, maj 2007 pp. 16-26.
- Rose, Nicolas (1999 a): *Governing the Soul- the shaping of the private self*, London/New York: Free Association Books.

- Rose, Nicolas (1999 b): *Powers of Freedom – Reframing political thought* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandberg, Jörgen & Axel Targama (1998): »Ledning och förståelse – et kompetenceperspektiv på organisationer«, Studentlitteratur.
- Saussure, Ferdinand (1979): *Kurs i Almén Lingvistik*, (Budapest), Stockholm: Bo Cavefors.
- Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker – hvordan praktikere tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Smith, Adam (1776): *Nationernes velstand*.
- Simonsen, Birgitte (1998): »Universitetsstudier mellem Demokrati og Individualitet« in Simonsen og Ulriksen *Universitetsstudier i krise*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sommerfeld, Peter (2005): »Evidence-Based Practice – the end of professional social work or architect of a new professionalism« in Sommerfeld (ed.): *Evidence-based Social Work? Towards a new Professionalism?* Bern-Berlin etc.: Peter Lang AG.
- Steensen, Jette (2006): »Kritisk realisme som alternativ til postmodernisme og evidens« in *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2-06, p. 72-81.
- Villadsen, Kasper (2006): »Forord til den danske udgave« in Dean, Michell: *Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. København; Forlaget Sociologi.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, meaning, identity*. Cambridge University Press.
- Weber, Max (1954): *On Law in Economy and society*, NY: Simon and Schuster.
- Wittgenstein, Ludwig (1953 / 1995): *Filosofiske Undersøgelser*, København: Munksgaard.

www.ciriusonline.dk 8.03.2007.

www.eu-arbejdsmarked.dk 8.03.2007.

www.geert-hofstede.com 20.08.2007.

www.uvm.dk 8.03.2007.